

ISSN 1349-9904

臨床哲学

12

『臨床哲学』第12号(2011年)

大阪大学大学院文学研究科

臨床哲学研究室

『臨床哲学』第12号 目次

《論文》

Clinical Philosophy as Critique of Experience Narifumi NAKAOKA 2

To a Phenomenological Approach of the Problem of Organ Transplant
after Brain Death Shinji HAMAUZU 20

教えない授業は可能か？

——対話学習と対話進行役養成プログラムにおけるネオ・ソクラティックダイアログの活用
. 本間 直樹 31

専門家と非専門家との対話型コミュニケーション活動の意義ならびに、
その実現に向けた設計方法の分析と検討
. 小菅 雅行 47

社会福祉学の原理としての「存在」

——人間本来の尊厳を露わにする「存在」の探究
. 中村 剛 59

《活動報告》

「どっちに入るかな？」フラフープを利用した授業から
——小学校で哲学する(2) 本間直樹／高橋綾 71

《研究ノート》

臨床哲学自閉症分科会ワーキングペーパー
. 植田有策／大北全俊／小菅雅行 92

臨床哲学研究会の記録 102

『臨床哲学』投稿規定 105

執筆者一覧 107

Clinical Philosophy as Critique of Experience

Narifumi NAKAOKA

It is almost common sense for philosophers to limit their work and activity to reproduction of knowledge within the universe of so-called philosophical discourse and, possibly, through virtual dialogues with great philosophers in the past. Clinical Philosophers, on the other hand, don't want to refer to philosophical predecessors as authorities who could justify Clinical Philosophical endeavors. Still, Socrates might be an exception. Socrates is well known for using just his own words to discuss with young men at the marketplace. He produced no books. Hegel could also help us think of what Clinical Philosophy might be. He preferred the term *Wissenschaft*, or Science, to the term philosophy, which, etymologically, limits itself to love, just *love* of knowledge. His Science is a pioneer of cybernetics or difference theories today in its level and form of penetrating *abstraction*. Excellent abstraction cannot be satisfied with bird's-eye view looking down on everything. It needs going down there to access every wrinkle and corner of human life. We have to know how open philosophy is.

To *know* in broader sense is, I believe, possible without human intellect or articulated language. We will see how to consider knowing and philosophy more in the setting of *epistemology based on natural history* than from the perspective of history of philosophy.

1. How Wide and Deep Is Epistemology? – Knowledge and Reality

Is knowledge a characteristic and action peculiar to homo sapiens? Let's listen to the American anthropologist Gregory Bateson. Defining epistemology as quest for "how we can know anything," Bateson continues to say, like an epistemological ecologist that he is, "in the pronoun *we*, I of course included the starfish and the redwood forest, the segmenting egg, and the Senate of the United States"¹. While I quite agree to his idea that we ought not to confine the perceiving subject to us human beings, the ubiquitous structure of the subject beyond species which he tries to advocate

fails to convince me. Instead of the exemplified starfish, redwood forests and the U.S. Senate, I would rather summon dogs, the faculty meeting of the university I work for, and – my stomach. These are, among others, subjects or actors I have been watching or dealing with in everyday life. But why is my stomach a subject or actor? Because it *recognizes* and reacts to whatever comes in. You can of course disagree as to whether it should be called ‘to know’ or it should be called a subject or an actor. Yet, with Bateson, I share the idea that the concepts of knowing and subject need extension.

What then does a typical knowledge theory of philosophy look like? Many philosophers have been advocating awakening to the authentic knowledge. We can refer for instance to Plato’s well-known ‘proverb of the cave’ (*The Republic* 514A-519A)², the proverb which tries to indicate the realm of ideas, or of authentic beings, as lying somewhere outside, while degrading what are normally visible for us humans to mere shadows projected on the walls of the cave we are captivated in since our birth. For Plato, the world appearing through our sight is nothing but a cavernous prison for us. Bound hand and foot and also at the neck, we are barely capable to look straight ahead all our life. Various figures advancing in procession behind us, lit up by a fire burning in the center of the cave, cast their shadows on the front wall; the fire is a fake light source, compared with the sun, the true one. We are supposed to ‘see’ the shadowy forms as objects. How then does our transformation from this state take place? “In the course of nature”, Plato says, one of the creatures happens to get released from the bondage, “*compelled*” to turn about toward the entrance of the cave and then to leave it. He or she is thus to see the world of ideas lit up by the sun, or the Idea of the Good. This transformation means initially only pain for the person in question, something which degrades him or her in terms of the competences useful in the cave. “When he came out into the light, his eyes would be willed with its beams so that he would not be able to see even one of the things that we call real.”

The first stage for the transformed person in the world of Ideas is therefore a kind of transitional one, which causes a time lag as to the recognition of what is real. Through “habituation,” getting accustomed to the transformed state step by step, Plato’s Philosopher undergoes a gradual birth.

We shall take another of Plato’s narratives to take a glance at his way to discern the real from its imitation. It appears in the dialogue *Theaetetus*.³

Socrates indicates the issue as he says, “Begin again and try to tell us what knowledge is.”(151d)

To it, Theaetetus, the young man reputed to be clever, responds, giving a generally understandable remark that “knowledge is nothing else than perception (*aisthesis*).”(151e) Perception here, a term almost exchangeable for sensitivity, signifies an ability of immediate experience. Socrates, on hearing this naïve reply, made the young man uneasy by raising, as usual, various questions to him, suggesting in effect that perception does not necessarily represent the reality as it is, but can “deceit” us. The dazzled listener asks back, as if screaming, whether the proposition Socrates seems to suggest is believed by him in earnest or expressed with the sole aim of “testing” the listener (157c). Socrates’ response is the well-known concept of midwifery, in terms of knowledge reproduction: “I myself know nothing about such things, and claim none of them as mine, but am incapable of bearing them and am merely acting as a midwife to you, and for that reason am uttering incantations and giving you a taste (*paratithemi*) of each of the philosophical theories, until I may help to bring your own opinion to light.”(157c-d)

To produce genuine or false knowledge is somebody else’s business. The mediator of knowledge him or herself does not, or cannot, give birth to knowledge but just demonstrates “each of the philosophical theories” of his acquaintance, has them tasted by the producer of knowledge and “bring your own opinion” provoked by it “to light”. In addition, the examination of whether the produced knowledge “productive” (*gonimon*) or “empty” (*anemiaion*) is, shall also belong to the task of the mediator. The false knowledge is compared to an empty or unfertilized egg, which will never be hatched and grow.

2. Examination of Socratic Examination

We may ask ourselves if and how this form of meta-knowledge is to be justified – this mediating knowledge of a midwife which deals with another knowledge deriving from outside itself. If we are allowed to continue a little further the reproductive discourse, the midwife, rather than being “sterile,” (*agonos*) seems to secretly aim at becoming a certain surrogate mother. This no way trivial question shall be put aside here.

Let us return to the problem of authenticity of knowledge as Plato’s central motif. The “examination” by the midwife which tries to remove the “unfertilized egg,” despite the lingering attachment of its producer for it, is a sort of philosophical critique. The well-known *awareness of*

ignorance of Socrates can be considered to belong to such critique as well. Needless to say, this special “knowledge” is totally different from the one deemed significant and useful in the current knowledge-based society. Because, as the former maintains, only the knowledge which tries to approach the realm of “the Good and Beautiful” deserves the name, not the empirical one attained from the occupation or worldly wisdom. I am not so certain, however, if we should accept readily this highly reputed theorem, or if we should rather take note of its characteristic quest for *the* essence in the area alienated from lived contexture, although Socrates and also Plato retained clues to the lived experience in their own ways.

In history of philosophy as well as in history of science, we tend to summarize and judge what has happened only from the winners’ side. True, Socrates had every reason to argue down the self-complacency of the craftsman, the politician or the poet - the famous scene of the awareness of ignorance. However, the Socratic way of leaping from the experienced knowledge to the *form*, to the “Good and Beautiful” itself seems to need at least justification, or - we may say – even ordeal of some *critique*. What kind of critique? In contrast to the Socratic critique of empirical, everyday knowledge, it will have to be qualified as an insight of meta-level, one step higher than the Socratic but never turning back to the immediate affirmation of the empirical. Where does then the meta-character of this meta-critique lie and how does it differ from Socrates’ immediate transcendence of immediate empirical knowledge?

We could talk, on the other hand, about a non-philosophical alternative, about a dimension marked no more with philosophical authenticity. We could very well discuss the possible scheme of grasping implementation of knowledge from its externals, clarifying its social constellation and its role as one of social goods. Then we would deal with themes rather of sociology of knowledge than of philosophical theory of knowledge. The current term of knowledge-based society follows probably the latter approach more than the former. However, we should not forget to ask ourselves how knowledge can become “base” of our society and to what problems it gives rise.

I am supposed today to introduce to you the new philosophical concept and – I would dare say - movement of Clinical Philosophy in Japan, but let me refer here, in close connection to it, another innovative scheme of “communication-design”, initiated also by Kiyokazu Washida, the founder of Clinical Philosophy. Now, discussing the background of communication-design, Tadashi Kobayashi, one of the most eminent philosophers of science in Japan, points out the emergence in

the 20th century of “mistrust and social conflicts against experts accompanying unexpected events and accidents caused by societal management dependent upon huge amount of expert knowledge”, seeing its essence in “troubles taking place rather in the settings of circulation and consumption of knowledge than on those of production of knowledge”.⁴ Since philosophizing by philosophers is carried on nowhere else than in the midst of real world, they ought not be uninterested in reification of their own products, in which the products turn into sheer objects of “circulation and consumption of knowledge.” On the other hand, we can’t expect the task of philosophical knowledge to be fulfilled merely in focus on and analysis of social functions of knowledge. Clinical Philosophy, with its declaration of devoting itself to ongoing events and developments of each specific site in the society, aims precisely at going so far as interfering with scenes of “production of knowledge” so that good developments can be induced from there.

3. Reconsideration of Philosophizing from the Viewpoint of *Epistemology Based on Natural History*

We are now questioning what kind of meta-character is required to the philosophical critique. In terms of authority and condition of epistemological critique, many people might consider it advisable to first give plenty of time to methodological examination. Even the terms “experience” and “critique” which appear in the title of my lecture – they might protest - should be preceded by endeavors for accurate definitions and prescriptions. Nevertheless, I don’t want to adopt the two-staged method of - first- paving the way by checking instruments or media for critique so as – second -to be able marching on to the main body of critique itself. This strategy is meant to follow Hegel’s example in his *Phenomenology of Mind*.

The methodological skepsis of Descartes is an attempt to denounce the traditional form of knowledge radically and thoroughly in order to establish, once and for all, the “truth of absolute certainty.” General readers of history of Western philosophy are made to learn the Cartesian method as the revolutionary winner. It is, however, interesting to note some critics of Descartes: in the 20th century, for instance, a philosopher like Wittgenstein passed a stern judgment on this type of skepsis from the viewpoint of language use. Wittgenstein says in *On Certainty* that “He who tried to doubt everything would not get as far as doubting anything. The game of doubting

itself presupposes certainty⁴⁵. I am tempted to call this a naturalism in terms of skepsis as a human conduct, might it diverge from Wittgenstein's intention. Skepsis arises - as is "natural," I would dare say - through contact with occurrences or people's remarks, dissolves with time and disappears. Surely, people called philosophers will navigate the "nature" to some extent to construct logic. To implement skepsis methodically means application of skepsis "against nature". Even philosophers, however, are not allowed to neglect rules of "games" carried out in natural languages. A game which professes itself as "putting everything in doubt" is after all a fake game with no prospect of completion.

What the philosopher Descartes – after throwing a short look at the "great book of the world" – discovered in solitary meditation, is critically reworked by Wittgenstein, a philosopher maybe as secluded as Descartes himself, in course of another solitary philosophyzing. Viewed in this light, aren't we dismayed at idiosyncraticness of the knowledge inherited by philosophers? Philosophers get absorbed in his thoughts. People on the street, on the other hand, may get concentrated in what he or she watches, concentrated in exercising his or her ingenuity, or may hold his or her breath, but they usually don't get absorbed in intentional and systematical thinking. There are some people who know – either by nature or from habit – how to get absorbed in thinking and who love this; then there are other people who train in thinking and who try to elaborate it as their won quality or even implement it methodically as their vocation or occupation. (It does not mean that thoughts could be manipulated at will. We have experienced that too much hard thinking leads often to headaches or stiffness in neck and shoulders; it is no joke but rather an organic relation quite significant from the viewpoint of "epistemology based on natural history" which I want to advocate.) The formers are probably to be called amateur philosophers and the latter expert philosophers. Yet neither side can produce fruits of thinking out of nothing. Thinking is supported by natural language for one and by philosophical tradition for the other.

The term "epistemology based on natural history" I dared to introduce cautiously. My intention was not only to seize human knowledge or recognition independently of species related restrictions but also to regain flexibility of expressing ideas which had been fixed, before history of philosophy began, in cultural contexts. Let me put it this way: Thoughts including philosophical ones are, in current situations, disclosed, read, commented about, or cited mostly through printing. I would like to invite you to reconsider this predominance of print media or character expression. Let me explain

what I mean by starting with the difference between “remain” and “retain.”

Now could you tell me how natural objects remain where they are? Very simple. Fallen leaves on the mountain path stay there if not sent away by the wind. Staying there, they decay gradually and finally return to the soil. You might see some leaves already indistinguishable from the soil. Leaves settle down and *remain* for the time being. On the contrary, human knowledge wants to *retain* something. To retain is a human action. Retaining emotion, narrative or thought involves following aspects: (1) retain attentively one’s own thoughts, (2) retain attentively remarks of others, (3) retain one’s own remarks in thought just through speaking them out, and (4) retain thoughts and remarks by writing them down. Not until (4) can human thoughts clad in character expressions. In ancient Greece, Homer’s epics were passed down by voice transfer or storytelling by troubadours, or wandering poets. Socrates was one of the ancient Greeks who perhaps never “retained” his thoughts by writing down but let them spread among young people. No one of course can deny the important roles which have been played by the knowledge forms from (1) to (3). Without their precedence, the knowledge form (4) would have been impossible and the history of philosophy as well. When the knowledge form (4), in other words, the culture of printing and publishing prevailed, customs and rules which had had no place in the knowledge forms (1) to (3) became established as part of knowledge activities. Take, for instance, academic manners of literary citation sometimes too minute. If I look back correctly, people used to quote in books and articles in more careless, generous manner even 30 or 40 years ago. I suspect it to be a result of exaggerated and formalized desire of “retaining thoughts and remarks by writing them down.”

In sum, human knowledge does not settle down in a >natural< way as fallen leaves on the mountain path do. From the viewpoint of *epistemology based on natural history*, forms and media of growing expressions tend to lose >natural< relationships with the surroundings gradually, getting more and more self-referential and autonomous. Even outside the academic authority, on blog websites for instance, mutual citations seem to develop a characteristically closed space. From another perspective, however, non-subjective, conventional knowledge can probably be said to have a sediment forming character. Let’s listen to the argumentation of *habitus* by the French sociologist P. Bourdieu. Habitus is a sediment of past experiences peculiar to a certain group or social class which have settled down in individuals as scheme of perception, thinking or behavior. It might be open to question, however, if results of interactions between a group and an individual

in a historical process could be captured through a rather figurative expression of “sediment.” Anyway, Clinical Philosophers have been dealing with reconsideration of university as production base of knowledge and promotion of interactive and horizontal philosophical dialogues such as philosophical café or Neo Socratic Dialogue instead of one-way teaching by experts, among other activities and I suppose they will lead to >critique< of the fourth way of retaining knowledge and re-evaluation of the first three ways which might be more basic to us.

4. How to Become Eligible for a *Case*

It is not inappropriate to say that to observe matters theoretically means to apply a certain category, criterion or principle to objects, thus cutting off a part of the world according to such a frame. If so, to observe is a matter of framing. While general public observes things in everyday frames, i.e. based on common sense, philosophical >critique< is expected to criticize such frames. But don't forget! This critique itself is a kind of framing. In this context, we could talk about >critique from below< or >bottom-up critique< in contrast to critique from above, i.e. based on a postulated principle. Let me allow myself to be rather provocative and say that Clinical Philosophers hope to follow a bottom-up procedure in opposition to, say, applied ethicists' top-down movement from the principle to the event. We want to orient ourselves firmly to a case or an event so as then to set out its verbalization or theorization.

To observe leads easily to self-legitimization of the observer. We have to be constantly on the watch for it. We have to control ourselves against the temptation to justify what is being observed or the observing posture through >observation of observation<, i.e. meta-observation.

Theoreticians like to talk about their stance first, then to act in accordance with that stance. This two-step strategy places limitations on both the action and the narrative about the stance. Instead, I would like to introduce “thinking in action” strategy into philosophy. If we will observe things changing the place where we stand, the observation necessarily gets affected by the environmental change. Checking this, we move on to a new observation. If we repeat this cycle, the “rolling stone” of knowledge will hardly “gather moss”. This proverb has, as you know, two opposite meanings. The original one says that those who are always traveling can't take root anywhere, so can't succeed; the newer version, on the other hand, claims that those who always want to move on to a

new environment can improve themselves.

Those who are keen to accumulate visible, easy-to-understand results of knowledge – I would call such stance skeptically a >positive< one, a stance always keen to >posit< or make up something – will attempt covering as many specific objects as possible with fixed stance or frame so as to regulate all of them. As far as we humans are self-conscious, reflective animals, it is practically impossible for us to act in a totally day-to-day manner, keeping out every single stance or frame. Framing is inevitable and there is nothing wrong with it. My point is that we must realize tendency and >limit< of human understanding itself in accordance with the viewpoint of epistemology based on natural history. Why don't we take that into account whenever we operate? In the first place I doubt if knowledge can truly be acquired by us as active subjects. For Francis Bacon knowledge is a power to make ourselves master of nature while obeying to it at the same time. Does it mean, however, man's ability to set up the cognitive frame arbitrarily, outlining the world as he likes? Nietzsche, on the other hand, teases philosophers in *Beyond Good and Evil* saying, "Suppose truth is a woman, what then? Wouldn't we have good reason to suspect that all philosophers, insofar as they were dogmatists, had a poor understanding of women, that the dreadful seriousness and the awkward pushiness with which they so far have habitually approached truth were clumsy and inappropriate ways to win over a woman?"⁶. Isn't knowledge rather - I would like to suggest – something which comes to take hold of *us*, a kind of cognitive correlative in nature? That doesn't mean man is only passive in cognition. Man tries to capture or recapture himself and his environment which has been captured by knowledge. This recursive attempt might be the eternal secret of theory of knowledge.

Or again we can listen to Gregory Bateson, who says, "we are most of us governed by epistemologies that we know to be wrong"⁷. This trend, apparently self-contradictory from the intellectual point of view, derives from bodily need for the fallacy. It is by no means self-evident from the perspective of epistemology based on natural history that the living things called humans should speak and act in an intellectually consistent way. It is true that the human species has its peculiar cognitive framing, different, for example, from that of ticks as was examined by the theoretical biologist Jacob von Uexkuell; yet it is fixed and amplified by intellectualists. They talk and talk as if the human beings here – themselves – would never die. Why don't they feed back the fact of mortality to the present situation? On the other hand, it is undeniable that people are not dead

as far as they can talk. Intellectual activities, emerging at the culmination of life, are characterized by its incompatibility with death, rejection of death. Probably more challenging for knowledge is rather the question of how to face degradation and regression of intellect caused by declining physical and mental declination before the absolute closure of life – the problem of dementia. In the case of emerging blank or uncontrollable field because of decline in memory or judgment, I believe, you can consider leaving your problematic part in the hands of reliable people around you – we can call it >entrustment to others.< In this context, we could conceive an alternative to, or even the opposite of the Heideggerian heroism. Instead of retrieving our *Sein zum Tode*, or Being-toward-death, into existential decision, why not recognize in advance the frailty, the disjointedness in our very core, which only becomes obvious when we are senile? This recognition of weakness doesn't contradict our abovementioned proposal of thinking-in-action, because the activeness of the latter presupposes and expects, as I argued, >passiveness< or sensitivity of some kind.

5. A Case Should Not Be Manipulated

Now, I have become more and more aware of the importance of quoting a timely and well-directed example or – I would rather say – *case* when I really want to convince others, to achieve an aha! moment. The most precious case for me is my late father. I remember him suffering from late-stage stomach cancer and one day he could not spit out vomity material in his stomach. What did he do? He just tried to urinate, with success, then murmured, “Now I feel a bit better.” He substituted his vomiting with urination, or spitting out downward! The case I encountered shows us very clearly how flexible and extensive expressions of human needs or self-care can be; in addition, it illustrates admirably human will and ability for invention activated just in the face of adversity. The main character of this case is my father, which does not make the case a personal one for me. The case is probably understandable by anybody, because it is related to bodily disorder or needs, therefore has universality in terms of epistemology based on natural history. On the other hand, the case has the potential to provoke every philosopher in a broad sense of the word who is not satisfied with thinking or debating using clichés to rediscover and rekindle his or her original philosophical sensitivity and thinking. It can stimulate and inspire, hopefully, such people with “love of knowledge” (philo-sophia) to reopen philosophizing, but this time conjoint or synergetic

philosophizing, enabling them to find a new context of philosophy.

While urinating instead of vomiting may be called a compensatory behavior by psychologists, I don't think this kind of paraphrase can represent abundance and complexity of this case.

If modern scientific thinking has been *decontextualizing* in its mainstream, our case thinking can probably be characterized as *recontextualizing*. The reconstructed context, however, is no more the former specific one but a generalizable one, which goes beyond the closedness of the former. It can be amplified because it comes fully-fleshed from the lived world, not a skeletal theorem. I believe such a case can teach a lesson to anybody beyond difference of occupation or generation according to his or her position or interest.

I came across the case with my father not by thinking hard. This encounter was, however, no coincidence but took place in a certain context of my life. In other words, I had not been bestowed with the lucky encounter without my stance of "thinking in action" at that time. First: One of my greatest themes at that time was the philosophical trend of 1930s, and it was for me "poiesis of the borders" – you see, poiesis is the Greek word in close connection to *invention*. Second: I was in the middle of launching Clinical Philosophy as a new course at Osaka University and was discussing with my colleagues quite intensively what the essence of human needs or care is. Third and last, but not the least: I visited regularly the death bed of my father in my hometown and witnessed on one occasion the struggling *invention* by my desperate father. So, these were the elements which made the encounter with *the case* possible.

Then, I remember an event in the first year of the newly-created Clinical Philosophy course, in 1998. It was a great warning to me not to take advantage of a case without paying close attention to its context – or not to *use* a case arbitrarily with self-serving interpretation of its context. Two main themes of our seminars used to be – and still are – medicine/nursing and education. And we were lucky enough to have two highly motivated nursing researchers as our PhD. candidates so that we could discuss ethical issues in medical or nursing settings not in a top-down manner but at least try to see them from the perspective of the lived world of experienced nurses. But one day one of the nurses or nursing researchers was very upset, indignant. She had offered one of her dear cases as material for discussion in the class but was disappointed as well as offended at her case being treated too lightly or rudely. She challenged us, teachers and students, to answer the question "What does a case mean in Clinical Philosophy?"

In hindsight I would say the keyword was “sense of discomfort or strangeness” for various stakeholders. The case was experienced by the nursing researcher herself as she had been a beginning nurse posted in a neurosurgical ward and met patient I. She described patient I as somebody whom nurses felt uncomfortable with. Her short report on him included, as ordinary nursing reports do, the patient’s personal data, his course after the hospitalization and the like, but such details made almost no sense to the students and the teachers unfamiliar with brain disease, so they didn’t know what to do with the report. Now, the nursing researcher who gave us the report admitted that her presentation of the case of patient I might have caused them “sense of discomfort” but added that this case had given the same sense of strangeness or misfit not only to her then colleague nurses but *to herself* during her presentation. While she suggested in this way multiple sense of discomfort, she urged each of the students and the teachers to contribute at least with a comment on the case. She intended no harassment by it, but rather an invitation for the members of Clinical Philosophy including herself to a joint examination of this case, she had as yet a novice nurse learned a lot to think of despite the discomfort. She introduced the case with no prospect of the result of the examination, turning down every unappreciative question or comment. The case report and the subsequent discussion on that day ended with the impression of nothing else than that sense of discomfort and opaqueness.

This conflict, at least the emotional one, about how to access nursing cases, taught me a bitter lesson. I had been so naïve until then to expect that students and teachers who are not nurses should also be allowed to share the lived world of care through cases. In hindsight the nursing researcher did not try to reject our intervention, in the belief that those who were not professional nurses could never know what’s going on in nursing care. No, on the contrary, she continued to free herself from the world of nurses, from its tendency to closedness, that’s why she wanted to be admitted to the course of Clinical Philosophy, to join the new philosophical concept and movement which dared to get involved in problems of caring.

Usually, the moment nurses listen to a case, they grasp what it is all about, what’s the matter. This common, swift, and mostly correct understanding is hardly accessible to those who have no experience of nurses. Our nursing researcher, however, did not fail to point out that cases were more or less open even to laypersons just through the “sense of discomfort” if they were careful and intent listeners. The significance and the intention of her remark at that time is not yet fully-

understandable to me. It is also true that her case presentation earned her some critiques from other participants who were nursing experts themselves, because they were embarrassed to find that the presentation lacked a definite perspective and was still confined to unreflecting viewpoint of nurses. To me, however, this event provided a precious opportunity to realize that nursing experiences could include various, often contradicting viewpoints and contexts, that contact with the outside world including philosophers could enrich and enhance the thinking of nurses. And this was one of the discoveries which led me to the concept of a bottom-up “critique of experience” which tries to examine it right at the scene, paying respect to it.

And it is of course unethical or narrow-minded to discuss and interpret cases only for justification of a certain theory or hypothesis. I have the impression, however, that such a stance is not rarely to be seen with medical ethicists. I myself came to this awareness gradually through interactions and cooperation with people of various medical occupations, patients and their family members.

6. Reframing on Each Side – Critical as Critical Can Be

The second year of our Clinical Philosophy seminars was pretty eventful too. We invited one day a guest speaker who was doing a phenomenological research on care for patients with persistent vegetative state (PVS). During the discussion after her presentation, one of the PhD course students, who was non-medical and actually a Spinoza specialist, dared to speak out: “Well, suppose the nurse you interviewed was taking care of a precise machine, a robot!” He even went so far as to express his view of “automation of nursing care.” You can’t imagine how great a repulsion his statements evoked, mainly among the seminar participants of nursing occupation. In hindsight there were several problems. First, generally, it is not clear even to caregivers when they deal with so-called PVS patients if patients are conscious or not, if they are able to communicate or not. That is why nurses sometimes discuss among themselves or ask themselves, with much worry, who or what the >addressee< of their care is. Therefore the assumption of the patient as a machine, not a human, might have touched the most delicate part of nursing commitment, though obviously the patient is no machine, no robot! Moreover, the remark of automation of nursing care was probably an additional damage to the feeling of uncertainty when attending a patient with severe communication trouble, though the remark meant no harm or mockery.

I want to summarize most important points. We see here a difference of approach revealed, nursing approach of field-oriented thinking on the one hand and philosophical approach of theoretical thinking on the other, in the attempt to generalize the case beyond the specific context. The graduate student who talked about the automation of nursing care was a researcher interested among others in Spinoza's antihumanism as well as social systems theory or autopoiesis, so he believed wholeheartedly that this approach of his must be useful also in verbalizing the nursing experience. The humanism typical to nurses, however, seems to have forbidden to flexibly listen to this rather exaggerated view.

I must note, however, that nursing researchers don't neglect critical comprehension of nursing care. Just like the reporter of the case of patient I, the phenomenological researcher who was dealing with care of PVS patients didn't fail to come back to the field of nursing after they had accumulated generalizable critical insights to break the closure of nursing field. Moreover, there was even a nursing professional present at the discussion, who was radical enough to warn nurses against the presupposition that the client be understandable, or that the patient be capable of communication. According to him, people came to respect patients' self-determination, a change surely desirable and partly encouraged by applied ethics, but he added that nurses now relied too much on what the patient >expressed<. This is a sharp remark, specific and profound, showing clearly that societal institution and trend often affect the feeling or perception on the frontline itself. I am proud to confirm the quality of these presentations and remarks, which these members of Clinical Philosophy have already achieved as critique of experience, covering among others the topics of language and institution.

Here, I have to add a small side note. In the aforesaid dispute and confusion about the "robot" remark, I probably stood more on the side of the naïve nursing researcher than on the side of people critical to her. Critique, I know, is my subject here, but it must be distinguished from relativization of nursing practice by most philosophers or anthropologists. I doubt that the scholars are entitled to do that, just as Hegel in his *Phenomenology of Mind* sheds a skeptical light on the self-sufficient knowledge form called *Verstand*. Rather, I was making an effort, perhaps unconsciously, to understand the nursing practice or the nursing paradigm *from within*. This might have something to do with the principle of charity in rhetoric and hermeneutics, which requires that statements or utterances be interpreted in such a way that they become meaningful, coherent, rational. It is

important at the same time to reconsider the intention of “robot” remark. The student who appeared to challenge the nursing side with it explained later that, actually, he had been very *impressed* by the presentation about the care of PVS patients, because it seemed to have shown the *autopoietic* capability of nursing practice, i.e. the capability, to *connect* nursing practice to however difficult a patient – whether it is PVS or not. The presentation put him in awe of the fundamental power of nursing, to know what to do even to incommunicable, in a way robot-like patients. And that made him consider the possibility of generalizing the autopoietic scheme so that philosophers, for example, might take advantage of it.

As you can see, this student is sufficiently sympathetic to nursing but observed and tried to interpret it from outside, while I was also sympathetic to nursing but tried to observe from inside. Exterior observation versus interior one. For the critique of experience, which we are aspiring to, it seems useful to alternate between exterior and interior observation.

7. Duplicating the Line of Vision – To Distinguish the Voice

The critique of experience offers, therefore, by no means an external or panoramic view. Rather, as for nursing, it grows from inside nursing, from its frontline. The line of vision of people working on the spot gets duplicated: The one maintains the immediacy of the spot, while the other turns around to face the spot itself. It is no wonder that a sensitive, reflective nurse often feels a mixture of emotions to his or her occupation and expresses it in a complicated, sometimes contradictory way, in response to the complexity of nursing world. And the philosopher who observes the nurse will reflect and reproduce this duplication in his or her own way.

I’d like to remind you, in this respect, of Hegel’s methodology dominating his *Phenomenology of Mind*. This unique work, initially conceived as *Science of Experience of Consciousness*, describes typical forms of consciousness as it climbs up the ladder of developing human mind. Starting with the poorest form “sensuous certainty,” which perceives only “now and here”, and ending with the most abundant and universal stage “absolute knowledge,” the series of consciousness forms might well be seen as Hegelian set of *cases* to represent the human history and culture. Hegel does not judge nor sublimate these forms from above. The alleged *science* of experience, in confrontation with philosophies of Kant and the others, marks a true, immanent critique. The “criterion” of

critique is not given beforehand. The “we,” the describer throughout the “science of experience of consciousness” just observe without any intervention what kind of phenomenon or proposition each consciousness form firmly believes to be true and real. And in that describing gaze the alleged truth soon splits itself up and transforms. Just in the false belief of the consciousness itself has the criterion lurked, a power which drives the consciousness out of insufficient truth, drives the “experience” into enhanced openness or the universal⁸. Isn’t this close to what I called sometime ago duplication of the line of vision?

On the other hand, it is obvious how different my proposal of critique of experience is from Hegel’s conception. It doesn’t share Hegel’s claim for scientific absoluteness at all. Nor does it want to set up, say nursing care, as a consciousness form, let alone assume that another, more universal consciousness form emerges after the form of nursing care is sublated. We have nothing like nursing care in general, we have only each specific care carried out by respective nurses, to respective clients, in respective contexts. For a critique with wide range, however, we need also to keep our proper distance from the context, not sticking to it. Yet the problem is how we can keep that “proper distance,” how we can acquire the duplication of the line of vision, orienting ourselves firmly toward diversity and individuality of substantial experience, without formalized talk about experience in general. Where can we feel a sign of possible *recontextualization* aspiring for cooperation and universality, avoiding both the top-down destruction of each context and the adherence to some allegedly unique and irreplaceable context? The answer must be found when we manage to hear softly both the voice from within and the one from without.

In relation to my concept of epistemology based on natural history, it is interesting to find Gregory Bateson distinguishing the analogue from the digital communication. “I love you,” for instance, is a digital communication using articulate language. “If you say to a girl, “I love you,” she is likely to pay more attention to the accompanying kinestics [magnitude of the gesture, the tension of the muscle, etc.] and paralinguistics[shifts in tempo of speech, overtones of voice, etc.] than to the words themselves.”⁹

Not only in the case of confession of love, but in the case of every experience and critique of experience, it will probably be crucial to sense and respond to analogue, bodily communication operating in him/herself and people on the frontline. And for that, it is advisable to keep comfortable rhythm, keep yourself flexible and relaxed. Yes, philosophers, especially Western

philosophers have been operating mainly with ideas and concepts, but why be loyal to such a digital tradition? Humans, even the most rational of them, are not always motivated by ideas and concepts. We have only to include these factors in our “epistemology based on natural history”, with a view to the fact that they represent important media of human activities. I might very well advocate a critique of experience which avoids putting too much weight in intellect.

What does it mean then to catch a voice from outside? The frontline is never completely closed. It has interactions with various approaches from outside world including society, politics, economics, culture. The frontline learns often and accepts a lot from historical formations such as knowledge and information in books. Let me give you just one example. Some researchers of philosophy and ethics have occasion to examine medical studies aimed at human beings. They can criticize study designs not respectful enough to subjects’ rights, requesting its modification.

8. To Organize Substantial Critique

I would like to close with the question how exactly philosophers and ethicists can conduct critique. As they are considered experts on *ethics*, they are often asked to sit on a medical *ethics* committee. What’s the problem with it? In order to discuss ethics in the field of medical research, it is at least insufficient and can even become irrelevant to work with formal universal knowledge of the ethical discipline. The discussion and argumentation needs substantial, or material knowledge of the concerned medical research for backing up: knowledge of pharmacological effect of a new drug, for instance. For that kind of knowledge, however, ethicists must rely on other committee members who are medical experts. Yes, it’s not impossible to accumulate material knowledge through deliberations of the committee or by self-learning to match the medical experts to some extent. Then the ethicists can contribute to deliberation and decision of the ethics committee, which, based on such knowledge, is now a *critique* of material significance. It is however no more a critical assessment issued from the perspective of a self-contented philosopher or an ethicist, but a critique shared and sharable with outside – in this case: medical - experts as the result of deepened exchange with them, as the result of self-critique and overcoming of the old confined discipline.

Therefore we must say that critique of experience from the viewpoint of Clinical Philosophy belongs basically to a collective communication, not a dictum written down in a solitary study. We

can proceed to point out how important, realistic and prospective it is today that philosophers and ethicists work as *experts of mediation* or coordination to facilitate and organize discussion of many people concerned with contradicting interests and views. This knowledge of mediation will have to monitor itself and its surroundings constantly from the viewpoint of *epistemology based on natural history*, lest it lose nurture and stimulation from specific contexts, because who wants his or her knowledge to remain “empty”?

Notes

This essay is an English version of the following paper of mine. Narifumi Nakaoka, Keiken hihan to site no rinsho tetsugaku, in: *Iwanami Koza Tetsugaku*, Vol. 1, Iwanami Publishers, Tokyo, 2008. (中岡成文「経験批判としての臨床哲学」『岩波講座哲学』第1巻、岩波書店2008年) I have read this paper on November 13, 2010 at the 4th Camp of Indigenous Psychology and Cultural Healing Research, 2010, at Academia Sinica, Taipei.

- 1 Gregory Bateson, *Mind and Nature. A Necessary Unity*, Introduction. <http://www.oikos.org/mind&nature.htm>
- 2 I quote from the English translation: *Plato VI The Republic II*, with an English translation by Paul Shorey, the Loeb classical library, Harvard University Press 1935.
- 3 I quote from the English translation: *Plato VII Theaetetus* Sophist, with an English translation by Harold North Fowler, the Loeb classical library, Harvard University Press 1921.
- 4 Tadashi Kobayashi, The Adventure of Center for the Study of Communication-Design (Japanese), *IEICE transactions*, Vol.106, p.146. Professor Kobayashi is currently deputy director of the Center for the Study of Communication-Design.
- 5 Ludwig Wittgenstein, *Bemerkungen über die Farben. Über Gewissheit. Zettel. Vermischte Bemerkungen* (Ludwig Wittgenstein Werkausgabe Band 8), Suhrkamp, 1984, p.144.
- 6 Friedrich Nietzsche, *Beyond Good and Evil*, Prologue.
http://records.viu.ca/~johnstoi/nietzsche/beyondgoodandevil_prologue.htm
- 7 Gregory Bateson, *Steps to an Ecology of Mind. Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*, Jason Aronson Inc., 1972, p.493.
- 8 See the Introduction to *Phenomenology of Mind*.
- 9 Gregory Bateson, *ibid.*, p.374.

To a Phenomenological Approach of the Problem of Organ Transplant after Brain Death¹

Shinji HAMAUZU²

An Introduction

The Act of Organ Transplant, which was established in 1997 after a long controversy, opened a possibility of organ transplant after brain death in Japan. This Act was revised in July 2009 and enforced in July 2010.

Concerning this Act of Organ Transplant in Japan before the revision in 2009 I wrote in my paper as follows: “I may appreciate the fundamental idea that organ transplant after brain death would be only legitimate if an expression in paper of the patient’ will of organ donation after brain death and an agreement of the family with it are presupposed and medical conditions of the legal judgment about brain death is cleared. As an attitude of medicine following Japanese culture I find it not bad that only on the ground of patient’s will (the first person) and of family’s agreement (the second person) the medical legal judgment of brain death (the third person) should be performed”³.

But, as said, this Act was revised in 2009 and the revised Act was enforced since last July. The most important point of revision is that organ transplant after brain death would be legitimate, even if the patient’s will is unknown, only if the family does agree with organ donation after brain death. It should destroy the condition of patient’s will (the first person) in the fundamental idea that I appreciated ever. In this presentation I would like to try to take this change and its new situation into consideration. Through discussion of this presentation I am going to prepare a phenomenological approach to the problem of organ transplant after brain death.

1. The problem of the first person

Scarcely a month has passed after the revised Act of Organ Transplant was enforced, according which judgment of brain death and organ donation are legitimate only with an agreement of

family, on the 9th August a young man in his twenties was judged as brain death and each harvested organs from him was transplanted in several medical institutions. Until today (March 2011) organ transplant after brain death has been performed in 18 cases⁴ for these four months according to the revised Act, whereas we had 86 cases for 13 years since the establishment of the Act before revision, i.e. about 7 cases for each year.

At the first case the Japan Organ Transplant Network (JOTNW) that controls all organ transplants in Japan explained that the patient didn't express his will in paper, and that the family agreed with judgment of brain death, because he said formerly: "In case of a emergency I may donate my organs". But, as to how he expressed his will of donation, the Network gave only a comment: "While we in family were looking at a TV program about organ transplant, he expressed orally his will of organ donation, therefore the family estimated his will". The Network didn't announce as to details of the time etc. of conversation, because it could not get any understanding of the family for publishing it.

Although the time of the conversation is important too (How about it, if it was 10 years ago?), there are other questions. When is the "case of emergency"? Is it after death (after stop of heartbeat) or does it include after brain death (during heartbeat)? Is the state of brain death included in the "case of emergency" just as in this case? Was his oral expression based on understanding of such a distinction? Was the decision of the family based on recognition of his understanding about it?

But, such questions are nothing but tied to the framework of the old Act where an expression in paper of patient's will was a necessary condition. As long as an expression of patient's will is asked, it matters whether its content is 1) donation after brain death, 2) donation after stop of heartbeat, or 3) no donation. Differently the changed point of the revised Act of organ transplant consists in that not only when there is an expression of donation, but also when there is no expression of patient's will, whether to donate or not to donate, only if there is an agreement of family, an organ transplant after brain death is legitimate, therefore that an expression of patient's will is not necessary, whether orally or written.

Since even family's supposition of patient's will is not necessary, even a confirmation of his having said that "In case of a emergency I may donate my organs", as above mentioned, is really not necessary. Even if his will is totally unknown, it is enough only if the total will of family in paper agrees with judgment of brain death and organ transplant: that is the point of the revised

Act. Of course, if we can confirm that the patient expressed even orally a will of organ donation after brain death, family's feeling could take a step forward easily to the direction that they want to respect patient's will. The point of the revised Act is that only the agreement of the total will of family make it legitimate even if patient's will is unknown. Just in above mentioned second and third cases it was the case. The reason why the family decided to donate when patient's will was unknown was as follows: "If there is no help, I'm glad only when a part of body is alive. I hope that vigorous parts would be helpful for people", "I would like to make a part of body useful for somebody. I'm glad when a part of body lives somewhere". I cannot help saying that it is an agreement of the total will of family that doesn't concern the patient's will.

But, it is already asked whether this point of revised Act, "It doesn't matter if patient's will is unknown", would go against the "fundamental idea" (the second article that is not changed after revision). This "fundamental idea" says that "the will of organ donation for transplant that the dead person had before death must be respected". It is certainly true that in the revised Act both wills to donate and not to donate are respected, but when a person who expressed nothing about her/his will comes to donate with an agreement of family, does it mean that we respect patient's will? The second clause of the same article says that "organ donation for transplant must be voluntary". But, when patient's will is unknown, can we call this organ donation "voluntary"? Further, the third clause of the same article says that "organs for transplant are donated based on humanistic spirit". But, if patient's will is unknown, can we call it "based on humanistic spirit"? Although it must be said about patient's "humanistic spirit", I cannot help saying that it was transformed to family's "humanistic spirit" to "make organs useful for somebody".

2. The problem of the second person

This "fundamental idea" has a history. Namely, the report of the special research committee for organ transplant after brain death before the conclusion of the old Act for organ transplant in 1997 ended with opinions of both sides, pro and contra. In the situation where one cannot insist that everybody agrees with considering brain death as death of a person, in order to open a way for people who may donate organs by considering brain death as person's death, the concluded Act made it legitimate to donate organs after brain death, by the thought of the right for "self-

determination” that was influential on the background of those days.

However, even the old Act didn't consist only of the right for “self-determination”. Because the conditions for organ transplant after brain death were not only an expression in paper of patient's will, but also an agreement with it by family. Even if there is the former condition, if there is not the latter condition, the organ donation becomes illegitimate, then the right for “self-determination” in a strong sense will be violated. According to the guideline for performing the Act of Organ Transplant, the range of “family” covers in principle “one's spouse, children, parents, grandchildren, grandparents and relatives living together”, and “the chief mourner should collect the total will of the family”. If the chief mourner cannot collect the total will, organ donation after brain death becomes illegitimate. In this point the revised Act has no change. In the old Act it is necessary to full both conditions, not only the right for “self-determination” of the patient but also the agreement with it by family, whereas in the revised Act the former condition became not necessary and organ transplant after brain death became legitimate as far as family agrees.

This change made the gravity of family's decision totally new. Please imagine: “Even if your loved person (e.g. your daughter/son) lies because of a heavily damage at her/his brain, you and your family is shocked. In addition, the patient is linked to an artificial respirator, although she/he has a pulse, her/his body is warm and sweats. Nevertheless the doctor says that her/his brain is already dead and she/he will reach soon to stop the heartbeat, and that there is no help, but there remains a way of organ donation”. In such a situation, under the old Act, organ transplant after brain death was only legitimate with the first condition, i.e. an expression in paper of patient's will. If there is such an expression, it would push the family to a decision of respecting patient's will and to a proposal of donation. In contrast with it, under the revised Act, even the patient's will is unknown, therefore the family doesn't think of a proposal of donation, medical staffs will approach the family by considering the patient as a candidate of organ transplant after brain death, and only if the family agrees with it, they can advance from the judgment of brain death to organ transplant. If the family will donate organs, there remains no enough time. In such a situation the family is demanded to make a decision. Does a decision in such a situation leave no regret, in case of which decision they made? It is no exaggeration to say that the gravity of family's decision became of a totally different nature.

I would like to add one more thing to the problem of family, i.e. the addition of another point

to the Act: “an expression of will about prior donation to a family member”. Also as to this it is pointed out that it would go against the “fundamental idea”: namely, “The organ transplant must be performed appropriately to a person who needs a transplant”, and, “The chance of getting organ transplant for a person who needs it must be so considered as to be distributed fairly”. Based on this “fundamental idea”, the Japan Organ Transplant Network make a waiting list of recipients’ candidates, then prior donation to a family member will be performed as a break of this fair rule. Besides, the family is restricted to “one’s spouse, children and parents”. The agreement for organ transplant after brain death in prior donation to a family member is also made by the family (and the range of both sides is subtly different). The idea that the so to speak ownership of corpse or organs belongs to her/his family is more estimated than the fair right of chances for organ transplant. It is said that this revision of prior donation to a family member increased the number of people who express their will of donation. But it seems to me that the revised Act has strangely changed the problem of family from taking care of dying family member to asserting ownership of organs of family member.

3. The problem of the first person seen from the outside

About such a situation that organ transplant after brain death become legitimate even without patient’s will only with an agreement by the family, mass media reported often very schematically that “brain death became uniformly person’s death” by the revised Act. These reports were not exact, but caused a misunderstanding.

Although the proposers of the revised Act said that they didn’t insist that “brain death is uniformly person’s death”, their reason for it was as follows: “If the patient expressed her/his will not to donate organs, or also if her/his family doesn’t agree with donation, neither the judgment of brain death nor the organ donation is not forced, therefore the veto power of both of the patient and her/his family is recognized”. Certainly by estimating this point, in the “partly revision of guideline for applying the Act of Organ Transplant” it is clearly expressed as follows: “To the patient who expressed her/his will not to donate organs or not to follow the judgment of brain death a legal judgment of brain death should not be performed”. It is written clearly that to the patient who expressed her/his will of refusal neither judgment of brain death nor organ harvest would not be

performed.

But it was not without reason that mass media persisted in their expression that “brain death is uniformly person’s death”. Their point was as follows: “Whereas the old Act permitted ‘brain death as person’s death’ only under two conditions (patient’s expression in paper of her/his will and agreement of her/his family), the revised Act took off at least the first condition (the important requirement of patient’s right of self-determination related with the “fundamental idea”). Since the veto power is allowed, we can’t say that the revised Act abolished totally the first condition. Comparing with that in the old Act the first condition was only the case where the patient expressed her/his will to donate organs, in the revised Act the case where the patient didn’t express any will was added, consequently the case of no expression of patient’s will become to be treated as same as the case with an expression in paper of patient’s will. What mass media wanted to insist can be probably said in other words as “brain death is in principle person’s death”. It means: By excluding the case with an expression of no donation as an exception, brain death is in principle considered as person’s death.

It is called often as a conversion from opt in (contract in) as a system of *agreement* expression to opt out (contract out) as a system of *refusal* expression. Namely in the system of *opt in* only people who expressed an agreement become a candidate of organ transplant after brain death, whereas in the system of *opt out* only people who expressed a refusal is excluded from a candidate, i.e., except people who expressed a refusal all the others become a candidate. Shortly to say where the difference is, people who expressed nothing of their will would be treated differently. Namely, in the system of *opt in* they are excluded from a candidate, consequently they are treated as same as people who expressed a refusal will, whereas in the system of *opt out* they are put into candidate, so long as they expressed no refusal will, consequently they are treated as same as people who expressed a donation will. Before the revision people carrying a donor card were no more than ten percent of Japanese population and people putting a circle around the number of “no donation” was a very few. People carrying no donor card in 90 percent didn’t become a candidate from the beginning. On the contrary in the revised Act, except a small handful people who expressed a refusal in donor cards and a similar handful people who expressed a refusal orally all the other people would become a candidate. It was a great change of policy to increase the number of donor candidates.

In the system of *opt in* no donation is a principle (so to say “default”) and people expressing donation are treated as an exception and become a candidate for donation, whereas in the system of *opt out* a donation is a principle (“default”) and people expressing refusal of donation are treated as an exception and excluded from candidates for donation. Shortly it was a change from the old Act where no donation was a principle to the revised Act where a donation is a principle. Further to say in other words, because formerly organs were in principle patient’s possession, only people who renounced particularly the ownership and expressed a will of donation are treated exceptionally and become a donor. On the contrary, because now organs are in principle no patient’s possession and so to say a common property, only people who insist particularly the ownership and express a will of no donation are treated exceptionally and become no donor.

To tell the truth, with this revision of the Act of organ transplant a conversion from the thought “Organs are in principle patient’s possession” to the thought “Organs are in principle common property” was done. Although we think that the latter new idea is so unfamiliar that many people in Japan feel incongruity, if then we are asked whether the former idea is so familiar and natural that we can feel sympathy, we feel hesitation about whether I should affirm it. There is a logic of “self-determination”, “self-disposal” and “self-responsibility” from an attempter of suicide, a youngman with tattoo, a heavy smoker, a prostitute to a buyer of own kidney because of poverty who says often as follows: “Because my body (including organs) is my own possession, how to dispose of it is my own business”, “Since I will take responsibility for what I did, no others have right to meddle in my affairs”, etc. We are somewhat repulsed by this logic and feel the following idea also persuasive for us: “My body is not my possession that I got by my work, but a gift from parents, God, or Heaven”, “It is a gift that we inherited with DNA from the three thousand and eight hundred million years history of life, not my possession”. It can become a soil from which another logic arises as follows: “Although my body is my possession, as long as I am alive, I don’t care about that it becomes family’s possession after my death”. But now, I would like to seek another thought different from the logic of possession about body and organs.

4. The problem of the third person

The inexact schema of mass media “Brain death is uniformly person’s death” included another

misunderstanding as to the relationship between judgment of brain death and organ transplant. An impression was extended that in the old Act a judgment of brain death will be done only under the precondition of organ transplant, whereas in the revised Act “brain death is person’s death” without the precondition of organ transplant. But there was not no reason for such an impression.

One important point of the revision of the Act for organ transplant lies in the second clause of article six that states “definition of brain death”. In the old Act it is stated: “a body of brain dead person” means “the body of the person from whose body organs would be harvested for the use of transplant and who has been judged that the function of the whole brain including the brain stem has irreversibly stopped”. But in the revised Act, since the underlined part of the sentence was deleted, “a body of brain dead person” means plainly “the body of the person who has been judged that the function of the whole brain including the brain stem has irreversibly stopped”. Formerly the definition of “brain death” has the condition related to the person “from whose body organs would be harvested for the use of transplant”, therefore it has to fill the two conditions, i.e. an expression in paper of the patient’s will and an agreement of family, moreover the third condition, i.e. a legal judgment for brain death that “the function of the whole brain including the brain stem has irreversibly stopped”. Consequently, if first two conditions are not filled, the judgment for brain death would not be done from the very beginning. The deletion of the above-mentioned part in the revision seems to allow an interpretation as if a judgment for brain death would be done without to fill the two conditions, consequently only if the result of the judgment would show brain death, it would mean person’s death.

In this point, the proposers of revised Act explained: “Because this Act is persistently the Act for Organ Transplant which defines conditions making legitimate an organ transplant and is put into force within the frame of organ transplant, a judgment for brain death without a premise of organ transplant would be never done”. And, as said above, “To the patient who expressed her/his will not to donate organs or not to follow the judgment of brain death, a legal judgment of brain death should not be performed”. Also that the condition for organ transplant (the first clause of article six) and the condition for judgment of brain death are separated (although this separation follows the description of the old Act), seems to leave a possibility of the alternative to judge brain death without organ transplant by separating both conditions.

Even if the possibility of judgment of brain death without the premise of organ transplant is

denied legally in the above-mentioned guideline, the second clause of article six is written, as if “a body of brain dead person” could be medically defined as “the body of the person who has been judged that the function of the whole brain including the brain stem has irreversibly stopped” and a judgment for brain death would be medically performed. Then, I would like to ask again: Can we medically (objectively) declare that brain death is person’s death?

If we look back the history, the first heart transplant in the world was done by doctor Bernard in the Republic of South Africa 1967. Since it was a transplant after stopping heartbeat, the recipient died after only 18 days alive. After that people discussed whether a heart could be harvested before stopping heartbeat to transplant it freshly or in which point in time a heart may be harvested. In the next year 1968 the special committee for brain death of the medical faculty of Harvard University in U.S.A. defined death of the whole brain (in the expression of the report of the committee “comma dépassé”) as a new criteria for death. Responding to this, the Uniform Determination of Death Act in 1981 declared: “[Judgment of death] A person who fell into 1) irreversible stop of circulation and respiration, or 2) irreversible stop of the whole brain including the brain stem is dead. The judgment of death must be performed according to the approved medical criteria”. This is an Act that considers brain death as person’s death besides cardiac death. This made heart transplant after brain death legitimate, promoted by the development of immune restraining medicines, so that in U.S.A. since 1990 more than 2,000 heart transplant were performed every year. Compared with such a situation in U.S.A., in Japan since the Act for Organ Transplant was enforced in 1997, and from 1999 up to 2010 only 86 organ transplants after brain death in all, among them 70 heart transplants, were performed. There is no comparison between the two countries, so we notice that U.S.A. is a greatly advanced country with organ transplants.

Nevertheless in such an advanced country in organ transplants, U.S.A., in these years a little different movement appeared, namely controversies are very active about the definition of death that has already come to a social consent. On such a background, *CONTROVERSIES IN THE DETERMINATION OF DEATH, A White Paper of the President’s Council on Bioethics* (Washington DC, December 2008) was published. In this report it is recognized that “judging person’s death with whole brain death became difficult” from cases such as “long-term brain death”, and “come back alive from brain death”. The report pointed out at the beginning that the term “brain death” is problematic, that in the controversies about whether “brain death is person’s death” the term

including the word “death” let have a prejudice, so that they propose here the term “total brain failure” or more clearly “irreversible total brain failure”.

Moreover, the report paid attention to the method of “Controlled donation after cardiac death”. In this method the artificial inspirator of a patient retaining a little function of a heavily damaged brain is removed in accordance with the will of patient or family. After confirmed the stop of heartbeat and waited two till five minutes, the blood circulation in the brain stops and the cells of brain would perish soon. Immediately the waiting team for transplant harvests organs from the patient. In a word, the patient who doesn’t arrive at brain death would be brought to the stop of heartbeat and to be harvested immediately. This method, named Pittsburgh Method, was established in 1992, and performed in 793 cases in 2007. The report said that it will be also supported by people who don’t consider brain death as person’s death, so that with the help of UNOS (United Network for Organ Sharing) it is now rapidly spread in all over United States.

This White Paper shows that the U.S.A where brain death was very early legally defined as person’s death and people pushed forward with organ transplants after brain death have nowadays turned their attention to the problem of regarding brain death as person’s death, so that they are now seeking a way to make heart transplant possible not after brain death but after cardiac death.

In Conclusion

My paper mentioned at the beginning of this presentation was written on the background of controversies about the terminal care in Japan when the Japanese Ministry of Health, Labor and Welfare was wanting public comments to the “guideline concerning medicine at the terminal stage (a tentative proposal)”. There I wrote also about the terminal care as follows: “Therefore people think in Japan that the three standpoints, such as the first person of advance directives of the patient, the second person of consent by family etc, and the third person of judgment by medical staffs, need to keep a communication and build a mutual agreement through dialogue. I find it not bad as a situation in Japan, so that the idea doesn’t face a bad direction.”⁵

After that, by adding a small revision to the tentative proposal, the Ministry announced the “guideline concerning the decision process at the terminal stage” on May 2007. We can say that concerning the policy of the terminal medicine and caring, the posture of seeking a mutual

agreement through communication or dialogue of the three as least as an idea. It would be better, if we could find at least a similar posture also in the problem of organ transplant after brain death.

In the revised Act of Organ Transplant, compared with the guideline concerning the terminal care, the viewpoint of the third person of medical judgment got more weight, the viewpoint of the second person was turned rather to the decision about whether to agree brain death and organ transplant than to the caring for the patient in “brain death” state, and the viewpoint of the first person, especially about most people not expressing the will of donation, seemed to be forcibly interpreted to the will to donation. Although there are already some bibliographies about the second person viewpoint of the problem of organ transplant after brain death⁶, there is seldom enough considered about the first person viewpoint. Keeping watch these three perspectives, a phenomenological approach to this relationship would be now expected.

Notes

- 1 The original Japanese version of this paper was published in *Machikaneyama-Ronso*, No.44, Philosophy, 2010 December. This arranged English paper was read at the 4th International Conference of PEACE (Phenomenology for East Asian Circle), December 9-13, 2010, National Sun Yat-sen University, Kaohsiung, Taiwan. The Conference topic was “Border-Crossing”. The former speaker of my speech, Prof. Lester Embree (Florida Atlantic University) gave his speech “Some Phenomenology of not Retiring” in connection with his retirement at the university, whereas I gave my speech in connection with death as “Border-Crossing”. When we, or I, cross the border of life and death, who does or can decide it, whether I’ve already crossed the border or not? Medical doctor, I myself, or my family such as my wife or my daughters?
- 2 cpshama@let.osaka-u.ac.jp
- 3 “Caring of Life and Death -- from Phenomenological Anthropology of Caring --” in: *Philosophy*(edited. by The Philosophical Association of Japan), No.58, 2007.4.1.
- 4 This is the amount up to the day of the conference in Taiwan, whereas it has increased to 36 by now when I’m correcting this paper in March 2011.
- 5 See my paper above mentioned at the note 3 of this paper.
- 6 E.g. Masahiro Morioka, *The person in brain death –from the perspective of life-science*, 1989; Kunio Yanagida, *Gisei (Sacrifice) – my son: eleven days in brain death*, 1995.

教えない授業は可能か？

—対話学習と対話進行役養成プログラムにおけるネオ・ソクラティックダイアローグの活用

本間直樹

筆者は、2002年より、大阪大学文学部・大学院文学研究科にて、哲学対話と対話進行役を学習するためのプログラム「対話技法論」を開講し、現在まで継続している。このプログラムは、さまざまな課題にもとづく対話グループワークとその振り返りによって構成されており、対話や哲学に関する知識を与えるのではなく、学習者どうしのピア関係のなかで対話経験が拡張・拡大することを主要な目的としている。

一般に、哲学的な思考能力を身につけるためには、さまざまな基礎的なスキルの学習が必要であると考えられている。論理的思考や「クリティカルシンキング」、また、文献読解能力や文章作成力がそれにあたるだろう。しかし、このプログラムに関しては、哲学・倫理学に関する専門的な能力を養成することが目的ではない。むしろねらいは、(J・デューイが考えるように)学習者が、新たに出会う状況のなかで生きて行くために必要となるであろう基本的な構えを、自らの経験の変容・更新を通して創り上げるという、「経験の再組織化」のための環境の一部を提供することであるといえるだろう。プラトンの伝えるソクラテスがまさしく身をもって示したように、対話とは口先だけの技術ではなく、自らを試練にさらす生の技法であり、本来は大学という狭義の教育の場を超えて、人生のなかで少しずつ体得されていくものであると筆者は考えている。

本稿では、最初にこの対話技法論の概要を紹介し、次に、このプログラムの中核をなすネオ・ソクラティックダイアローグの活用に焦点をあてることによって、この対話法の有用性を確認するとともに、哲学的対話と学習の本質的な関係についての若干の考察を試みたい。

1. 「対話技法論」の試み

1-1. 概要

「対話技法論」という名称は、1998年に大学院に「臨床哲学」が専門分野として設けられたときに登録された科目名称であり、筆者は2002年からこの科目名を利用し、哲学的思考の実践能力と対話能力の育成を目指して、学部生・大学院生を対象とした臨床哲学の提供する唯一の実践型教育プログラムを試行することになった。実際、前例のないまったく初めての試みであったゆえに、このプログラムが現在の形に発展するまでに数年を要した。まず最初に、開講から現在までの経緯を紹介しよう。

開講当初は、哲学プラクティス（哲学カウンセリング）¹などの海外調査によって得られた資料を使ってさまざまな対話を調べ、大学院生を対象に数人グループで試行してみる程度のものであった。当初の主要プログラムは、オランダの哲学コンサルタント、イダ・ヨングスマの考案した、「哲学的コーチング」（3人一組になり、哲学的コーチ役／相談する者／観察者のロールプレイを演じる）と「ネオ・ソクラティックダイアログ(NSD)」であった。これらの試行をもとにして、年を追うごとに内容を改善し、少人数で対話を実践するだけでなく、対話進行役としての能力を磨くためのプログラムも盛り込まれるようになった。とくに、このプログラムを通して大学院生の協力をもとに筆者が開発した「ソクラテスの対話ゲーム」（問いを投げかける「ソクラテス」役、ソクラテスの問いかけに答える「若者」役、両者の対話をことこまかく筆記し、その内容をあとで対話者に報告する「プラトン」役の三者からなるロールプレイ）は極めて有用であり、この対話技法論の導入部で用いられるだけでなく、大学1年生、高校生対象の授業などでも活用されている。

以上の数年間の試行を踏まえ、2005年度から「対話技法論」は、90分を1回とする通年30回分、定員10名程度の哲学対話と対話進行役の学習プログラムとしてほぼ形を整え、対象となる受講者も学部生から大学院博士後期課程まで学年の幅を広げ、また、学部も文学部に限ることなく、他学部の学生にも門戸を開くことになった。2007年からは、大阪大学コミュニケーションデザイン・センターが全学の大学院生に対して提供する「副プログラム」（副専攻に準じる研究科横断型の新教育プログラム）の選択科目として登録され、文系理系を跨いで異なる専門の大学院生が対話を学ぶための機会としても活用されている。

この学習プログラムの目標は、シンプルに「対話を通してともに考える」であり、対話

を通してともに考えることを哲学を学ぶことの出発点に据えている。内容は毎回の少人数グループワークと、それに対する全員での反省と議論から構成されている。「哲学」という名が冠されているが、哲学に関する専門知識を受講要件としたり、知識の習得を学習目標にしたりするのではない。グループワークを通して、まずは対話というものを自身で体験し、対話するなかで他者とともに考えることの意味を、議論やレポートを通して自ら反省することを目標とする。このプログラムで実施される「対話」とは、一対一の対話に限られるものではなく、大小さまざまな〈問い〉と〈答え〉から構成され、かつ二者間で閉じることのない、聴衆に向かってなされる〈問答〉である。そして対話進行役とは、こうした〈問答〉の形式に沿って参加者たちが思考するのを促進させる役割を指している。

このようなグループ対話と全員での議論を通して、最終的には、「哲学対話とは何か」という問いに対して受講者一人一人が答えを考えること課題としている。つまり、対話のための方法を単に適用する、あるいは、あるテーマを話題に議論を深めるだけでなく、自分たちの議論がどういう意味で哲学的なのかを考えるのである。思考・議論のための手段や方法、話し合う内容のみならず、思考する主体としての自己認識に主眼をおくという点で、(専門・分野に関わらない) 哲学的思考の基礎学習となることも、教員としての狙いである。各学期授業の最後には、受講者それぞれがこの授業で学んだことについて、とくに哲学対話をどのように理解し、自分がそれをどのように行ったかのかを報告するレポートの提出を課している。

2006年度には、授業形式をさらに改善し、1回2コマ(180分、隔週開講)×16回とすることによって、1回分の授業時間に余裕をもたせ、対話グループワークと反省を1日で済ませることが可能になった。対話において、時間などの外的制約によって圧迫されないことが非常に重要であると思われるので、この工夫はとくに大きな意味をもっている。さらに2007年度は、前年度に試行したプログラムに修正を加え、16回通年ではなく、2分割し、8回×2セメスターの構成となった。定員も倍の20名とし、筆者とティーチングアシスタントの2名という構成でプログラムを進める。また、新たな工夫として、前年度にこのプログラムを受講した者に、再度同じプログラムを受講してもらい、初めての参加者と異なる役割を与えることにより、進行役学習のステップアップをめざすという複合型の内容を組み立てることを課題とした。実際、受講者の提出したレポートを読むと、学年を問わず、「最初の受講年は対話に慣れるだけで精一杯であり、進行役という役割について考えるまでにはなかなか至らない」という感想が少なくない。対話進行役に挑戦す

る者にとっては、2年で1セット、つまり8回×4セメスターの進行役のための学習プログラムが用意されていることになり、さらに習熟を希望する者には、6～8セメスターと続けて受講することも認められている。このため、2008年からは、定員を30名まで増加させたが、5セメスター目以上の受講者はすでにプログラム内容を熟知しているために、教員への負担は最小限度に減らすことができている。

1-2. プログラムの内容について

どの学期も、最初のワークとして先にあげた「ソクラテスの対話ゲーム」、質問者（ソクラテス）、回答者（若者）、筆記役（プラトン）の三役からなるロールプレイを受講者に経験してもらっている。このゲームは、本来一回きりの使用だけでなく、さまざまな人を相手に何度も繰り返して行い、自分の質問する仕方や傾向などを知ることによって、聴く力を向上させるために作られている。したがって、初めてこのプログラムに参加する者でもこれに容易に取り組むことができるだけでなく、複数回受講している者にとっても、自分の癖をあらためて確認し、進行役にチャレンジするための準備運動となる。

この対話ゲームを終えた後、受講者はさまざまな題材をもちいた対話を経験する。（資料1参照）これまでプラトンのソクラテス対話篇（『ゴルギアス』）や現代の日本の哲学者の書いた対話篇、民話や寓話、映像や芸術作品をもちいてきた。題材は基本的には何でもよいと思われるが、読解に時間の要するものはいつまでたっても対話を始めることができないため、対話には不向きであろう。哲学者の文章よりも、一見シンプルに見える童話や物語、なかでもアーノルド・ローベルの著作のように、見かけに反して単純な解釈を寄せ付けないウィットに溢れる童話などが相応しいだろう。

また当然ながら、こうした題材の違いに応じて、受講者は異なる対話の進め方を模索しなければならない。与えられたテーマについて対話を進める場合は、当のテーマに対する参加者の互いの理解の違いを明確にすることが必要とされるだろう。これについては、オスカル・ブルニフィエの絵本『こども哲学』シリーズを使った「相互質問法」が有用である。²「ぼくたち、みんな平等？」という問いに答える言葉に対して、対話者が互いに質問を繰り返すことで、平等についての理解の違いが浮かび上がって来る。これに対し、必ずしもテーマが明確ではなく、対話者自身がテーマを発見して共有することが必要な場合には、個々の者の理解や関心の前提となる共通の参照点をそのつど確認することが重要となるだろう。例えば対話者は、ローベルの寓話を読みながら「意志」や「善意」などの

テーマについて話し合うが、こうしたテーマに結びつく点が寓話のどの部分（登場人物のどの行為）に現れていると考えられるのかについて確認しあうことで、徐々に理解や関心の輪郭を明確にしていくことができる。さらに、話し合うテーマが寓意的な表現や言語以外の表現（絵や写真など）によって示されると、実に多様な見方があぶり出される。この場合には対話を通して出された言葉を一つずつ丁寧に当の表現と突き合わせ、テーマをその場で練り上げる辛抱強さが要求される。

以下に詳述するように、プログラムの一部に、「ネオ・ソクラテックダイアローグ（NSD）」という対話法が応用されている。なかでも、問いから答えに向かう途中に「例」を挿入することが、この対話法の中核をなしている点を重視し、第1セメスターでは自分が実際体験したことのなから例を考えるワークを行う。例えば「謝罪とは何か」という問いに対して、参加者が実際に謝罪を行った例をあげてもらおう。この例をあげるワークが非常に効果的であると思われるのは、「謝罪」という言葉の意味について、いきなり言葉の定義から議論し始めるのではなく、実際に（架空ではなく現実の状況において）人がすることを参照し、それを正確に言語で描写することを通して、概念の記述に向かうことができるからである。実際にやってみると分かることであるが、「謝罪とは～のことである」という命題から出発すると、何を共有しているのか確認できないまま意見が分かれ、議論はすぐに混迷状態に陥るだろう。そのほか、「ソクラテック・ファシリテータ」と言われる NSD に特有の進行法にみられる重要な要素をいくつか（進行役自身は問答に参加しない、意見を述べない、理解を確認する、問答の構造を参加者に自覚させる、など）取り出し、それら要素について数回のワークを設けて受講者にじっくり経験してもらっても可能である。

2. 対話進行役の養成について

このプログラムにおいて最も重点がおかれているものは、何よりもまず、対話の経験を積み重ねることである。対話においては、そのつど向かい合う対話者や状況に適確に応じることが何よりも重要であると考えられるが、スキルや形式があらかじめ与えられると、それを使うことに専心してしまい、対話そのものから視線がそらされてしまう危険性は拭えない。したがって、プログラムには段階的なスキルベースの学習は意図的に導入されず、形式に沿った訓練も行われない。教員からの知識の提供や指導も最小限度にとどめられる。

NSDを導入するさいも、受講者に方法やルールだけが先に伝えられ、対話することがそれに従属することがないよう、筆者は気をつけている（これについては、3と4で詳細に述べる。）。受講者には、主に次の二つだけが促され、また、何がどのように「哲学的」であるのかについても、授業のなかで教員からはほとんど示されることはない。

- ・「聴く／話す」の会話、「問う／答える」の問答の経験を積み重ねること。
- ・こうした経験の積み重ねのなかで、何がどのように開かれてきたり、あるいは逆に、迷いが生じてくるのかを自覚すること。

学習到達目標が明示されておらず、また、そのためのスケールも用意されていないので、実際、受講者に見られる変化は各人各様に異なっている。毎回のプログラムの最後に課されるレポート（「あなたは対話と哲学に関して何を学んだのか」について書く課題）を読めば、こうした変化の様子を明確にみとることができる。とりわけ、学年を問わず、4セメスター以上受講した者の変化に対する自覚の深まりは顕著である。このことが確認されるだけでも、このプログラムのねらいがある程度は果たされていると考えることができるだろう。ただし、このような変化とその自覚は、外部から見れば確かに微小なものであり、対話進行役としての能力の形成の点でも不満が残るかもしれないが、実践の力はこのようなゆっくりとした進捗でしか形成されることはないだろうと、筆者も自らの経験を振り返りつつ確信している。

さて、これまでの経験を振り返りながら、このプログラムを大学等で実施するにあたって必要と思われる条件は、以下のようなものとなるだろう。

1. 受講者は30名程度。それ以上は、受講者一人一人へのケアが困難になる。
2. グループワークと振り返りに十分な時間を割くために90分×2コマの連続した時間を設け、1セメスターに8回開講する。
3. プログラムは第1、第2セメスターを通して完結するが、1セメスターのみの受講も認める。
4. 「進行役」を学ぶ者には、このプログラムを5セメスター～6セメスター（2～3年）受講することを勧める。
5. 専門領域を限定しない。哲学・倫理学だけでなく、他研究分野、他研究科からの受講を認める。
6. 学部2年生から博士後期課程、社会人学生まで、多様な年齢層を集める。
7. ティーチングアシスタント（TA）1名以上の補助が必須である。
8. 授業以外での学外実習プログラム（哲学カフェ）が用意されていることが望ましい。

なお、7の条件に関しては、TA等の確保が難しい場合は、第5セメスター以上の受講生のなかから、数人を選んで進行役ないし進行補助の役割を与えることで、これに代えることができるだろう。また、進行役としての実践力を磨くためには、教室の外でさまざまな人たちと対話する機会が不可欠であるので、8の条件が整っている方が望ましい。これについては、「学期間の休みを利用して、哲学カフェなどの対話の場を自ら開く」という課題を与え、その様子を報告してもらうことも有用である。

受講者の多様性そのものは、確かに対話および対話の学習が成立するための必須条件ではないが、自分とは異なる背景をもつ者と出会うことによって、受講生のあいだに習慣的な思考や語り口に対する反省を喚び起こしやすく、教員による介入を最小限にとどめることができる。対話を促すための教材は、可能な限り習慣的な思考が通用しにくいものをあえて選択しているが、これが受講者の経験を大きく飛び越えたものであると、かえって逆効果を引き起こし、受講者の多様性も現れず、思考の反省も起こらない。毎回受講者のばらつきや様子が異なるので、教材の選択は受講者を観察しながら慎重に選ばなければならない。

3. ネオ・ソクラテックダイアローグの活用について

筆者は、さまざまな実践者の手によってNSDの実施法としてまとめられている現在のかたちのみならず、NSDの中心となるレオナルト・ネルゾンの考え方、つまり、教員は直接に対話の内容に関与せず、対話者どうしの自発的な気づきや発見を待つという点をプログラム全体において重視している。実践者のあいだでも「遡及的抽象」というネルゾンの方法に対する疑問や批判があるのも事実であるが、そのような理論的な問題を別にして、思考と対話の学習という点から、ネルゾンに学ぶことは非常に多いと筆者は考える。ネルゾンは「ソクラテス的方法」のなかで、対話者たちが責任をもって問いを考え抜くことが重要であり、対話者に対して発言を促すなどの最低限の介入は許されるものの、教師が対話の進み具合に問題点があることを外部から指摘したり、問いを立てるためのヒントを与えたりしてはならない、と述べている。³また、対話者にとって必要なことは、他人から与えられた知識に頼ることなく、自分自身の考えを明確な言葉で伝えようと試みることだけである。

現在普及している NSD の進め方は、ネルズンの後継者たちが工夫して作り上げたものである。(資料 2 参照) この進め方を採用するしないにかかわらず、また、NSD 以外の他の教材を用いるときであっても、対話者の自己責任に委ね、導かない、教えない、というネルズンの基本姿勢は対話の教育と学習にとって本質的であると筆者は考える。もっとも、実際のプログラムのなかでは対話者が多くの困難につきあたる様子が観察されるだろう。教員らの介入が最小限度に留められる結果、対話の内容は必ずしも教員の望む方向には進まない。また、当然ながら、話される内容もグループの成員に依存する。受講経験の長い者を混ぜるなど、グループ分けにも工夫が必要となるだろう。ただし、経験者が対話をリードしようとするとかえって対話にならず、他の対話者に受け身の姿勢をとらせることになりかねない。しかしより重要なのは、教員が完璧な対話を演じてみせよう、受講者に演じさせようとするのではなく、また、困難が生じない条件を予め準備するのでもなく(筆者の観察する限り、これらは初等中等高等教育を問わず、教員が陥りやすい傾向であると思われる)、むしろ対話者とともに困難や失敗を経験し、それらについて時間をかけて吟味する態度をとるにすることである。このことは、NSD に限らず、哲学カフェや「こどもの哲学」など、対話を重視する他のプログラムにとっても同じであると考えられる。

対話学習プログラムにおいて「ソクラテスの方法」は極めて有用であると思われる。その理由をいくつか述べてみよう。

第一点は、対話と思考における〈例〉の意義である。NSD の最大の特徴は、グループが問いに答えるために、対話者自身の実体験に基づいた例を検討しなければならない点にある。例はいわゆる「個別事例」(case)ではなく、普遍的なもの(あるいは普遍的であることを目指す何か)を具体的に示しつつ、誰か特定の個人によって経験されたものでなければならない。この点は最初、戸惑いをもって受け止められることが多いが、実際にやってみると、ほぼすべての対話者はその意義を理解し始めるように思われる。問いについて(与えられた言葉ではなく)自分の言葉で考えるためには、自分だけが知っていると思える事柄、すなわち自身に起きた、いつ・どこで・何を・誰と・どのように・なぜ、が内含される具体的な経験を参照し、それを明確に伝えようとする努力を行うことが近道である。自分自身に起きた経験といっても、特殊なものを探し当てる必要はまったくない。誰にでも起こりうるが、外ならぬ本人が経験し、他人に伝えることのできる事柄を明確に言葉にするだけで十分である。そして、この自身の経験と言葉の距離が思考の反省をおのずと促すのであり、そのためには、関心をもって耳を傾ける他者が不可欠なのである。伝

えるべき他者がいなければ、私たちはわざわざそのような努力をしようとは思わない。(こうした例を原則の適用や演繹とみなすのか、あるいは、普遍的なもの、理性的なものが経験のなかで多様に現れる、あるいは、経験が経験自身を超えて別の事柄を指示している、と理解するのかなどによって、哲学のさまざまな理論的立場が異なるだろうが、そのこと自体は対話の経験(学習)のなかではあまり重要ではないと思われる。)

対話学習プログラムのなかでは、対話と思考において〈例〉がどのような役割を果たすのかについて、対話者が理解を深める点だけでも、あまりある効果が見出されるだろう。第一 Semester では、NSD はそのすべての過程を実施するのではなく、グループで問を立て、例を全員が提供する、という NSD の最初の手順を体験することで十分である。(NSD の全過程は第二 Semester で経験される。) 現在ひろく行われている NSD では、例を一つに絞り込むことが義務づけられることが多いが、それはもっぱら時間的な制約によるものである。例を一つに絞り込むまで至らずとも、出された例をたがいに見比べ、どの例が問いに対して何をどのように答えることができるのかを対話者が吟味するだけでも、NSD の意義はある程度理解される。逆に言えば、すべての NSD の過程を実行する場合でも、この例の吟味を怠るならば、必ず失敗が待ち受けているといっても過言ではないだろう。多くの実践者によって指摘されているように、NSD がうまく進むかどうかは、よい例に出会うかどうかにも大きく依存している。

また、例を出し合う過程に絞り込むことで、莫大な時間を要する NSD の負担が減るだけでなく、授業の進行上の利点も得られる。NSD のすべてのプロセスを実施するためには、熟練した進行役が不可欠となるが、現実的に 4～5 グループのための進行役を用意することは容易ではない。しかし、例を出し合うことに限れば、とくに特別な進行の技術は必要なく、NSD 経験者を各グループに配置するだけで、受講者は自分たちだけで対話を進めることができる。

ただし、ここでプログラム実施者にはいくつか注意を喚起しておきたい。まず、プログラム実施者は、〈問いをつくる〉という過程にどの程度時間を割くのかについて、受講者の様子を伺いながら慎重に決定しなければならない。ネルズンの方法に従えば、本来「問い」を自分たちで立てることが何よりも重要になるが、これが実際上最も難しい課題である。第 1 Semester のように、NSD 全体を経験するのではなく、〈例〉に焦点をあてた対話を経験する場合には、無理に NSD を型通り行うのではなく、それ以前の対話で話題になったことや、受講者の関心をよく見極めて〈問い〉を予め決めておく方が混乱を避けや

すい。受講者に問いを立てさせる場合、適切な進行役の介入がなければ、曖昧で疑似経験的な問い（例えば、「どんなときに食べ過ぎるのか」という問いは、経験を尋ねているようにみえて実はそうではなく、問いの焦点がぼやけている、と考えられる。）などが提起され、それによって、例を出す過程も混迷を極めるという事実にも筆者も何度か直面した。〈例〉を出すことに集中して取り組むために、実施教員による枠付け（サンプルとなる問いと例）を与えておくことが有効であるように思われる。また、例を出す過程においても、どのような例が適切であるのかについては、教員や補助者が「喩え」の例を出してみせるなどの工夫も不可欠である。（例えば、筆者は問いを「方程式」に、例を「解」ないし「個別解」に喩えることがある。）とくに、どのような例が適切とみなされるのか、例が何を意味するのかは、対話が始められる前に、教員から明確に示される必要がある。（一人称としての「私」が明確な判断ないし行為を行った例であること、例のなかに問いについて考えるための十分な要点が含まれていること、など。）もっとも、このようにネルズンの本意に反して教員や進行役による指導的介入が必要となる点については、さらなる議論が必要となるだろう。

有効性の第2点は、共有のための筆記シートの活用法が、進行役養成に大いに役立つことである。グループで自律的に対話が進められるためには、模造紙などを持ちいた共有のシートが不可欠である。NSD 進行役は、それぞれの段階で何が必要かを理解しているだけでなく、シートの筆記法も習熟していなければならない。NSD においては、進行役がシートに書き留める内容に関しては、その細かな表現に至るまで、すべて対話者の合意が得られなければならない。進行役がグループの合意を得ることなく、筆記を行うことにより、進行役にとっても対話者に対しても、対話を通して吟味のなされていない要素が無自覚に対話のなかに持ち込まれることになってしまう。対話学習プログラムのなかでは、NSD の経験者（経験的に言って3回以上が望ましい）に進行役を任せることで、経験者の学習意欲を高めると同時に、教員が進行役をスーパーヴァイズすることで、対話への教員の介入を間接的なものにとどめることができる。教員は、各グループを回りながら、シートが適切に使用されているかに注目し、対話の進み具合を確認しながら、適宜進行役に助言するだけでよい。以下に、教員が進行役に与えるべきアドバイスについて例をあげておこう。

1. 〈問い〉と〈答え〉を記すためのシートを用意すること。このシートにはグループ全員が合意に至った言葉しか書いてはならない。
2. 〈例〉を並べるシートを用意すること。
3. 〈例〉を出し合うときには、まず簡単に例について話してもらった後に、例提供者自身に「私」の主語を必ず含んだ1～2センテンスの文章にまとめてもらい、進行役はそれを筆記する。（勝手に聞き書きをしないこと）
4. いずれのシートにも、余計な覚え書き、関連の不明確な書き込みは行わないこと。（このような書き込みは受講者のあいだでしばしば見られる。）意味や関連が不明確な文言はかえってその後の対話に混乱を来したり、あるいは、吟味されない点を対話者に残す可能性がある。
5. 〈例〉を詳述する場合には、「私は、いつ、どこで、何を、誰に対して、なぜ、どのように」が明確になるように、対話者のあいだで質疑応答を繰り返すように指示する。この具体性こそが、その後の対話と吟味が豊かになることを約束してくれる。
6. 〈例〉の吟味を行う場合には、進行役が対話者の承認を得ずに、書き込みを行わないこと。（これは時間を惜しんで先に進みたがる進行役にしばしば見られる。）
7. 〈例〉のなかの核心部について、その前提・根拠となる事柄が対話によって浮き彫りにされたら、それを出された順に別のシートに記すこと、これも対話者の承認のもとで行うこと。
8. 最後のセッション（プログラムでは二日目の第二ピリオド）では、7のシートに書かれた諸命題をもとに、〈答え〉をつくるよう対話者に促すこと。ただし、ここでもすべての対話者の合意のもとに手順を進めること。

先にも述べたように、シートの活用法に着目することで、教員の対話への介入が最小限度におさえられるとともに、本来は見えない進行役の役割が可視的になる。対話者の一人が述べた言葉をシートに書き記すと、すぐさま別の対話者から疑問が呈される。あるいは、すぐに疑問が出されなければ、進行役は執拗に、ここに書かれた言葉が十分に明確なものであるのかを問い尋ねればよい。こうしたマイクロな〈促し〉が対話と反省を生み出す。教員は、それぞれの進行役が独善的に対話をリードし、結論を急ごうとするにブレーキをかけなければならない。この対話学習プログラムはNSDの養成コースではないので、必ずしもNSDのすべての手順が終わらなければならないわけではない。対話が本来極めて緩慢に、じっくりと歩まれるもので、一部であっても省略されることがないことを体験することが、何よりも重要であると筆者は考える。

さらなる効用として、NSDにおける進行法は、〈例〉をもとにした対話のみならず、写真や絵画、映画などの素材を用いて対話を進める場合にも応用が可能である。いずれの素材を前にしても、対話者自身が何を判断しているのか、それが他の対話者にとってどのように理解可能であるのか、他の対話者のどの言葉が不明確なままに思われるのか、こうしたことを丁寧に論じていくときに、NSDの進行を学んだ者ならば臨機応変に対応することができるだろう。

4. 教えない授業は可能か？

対話技法論では、「哲学とは何か」という基本的な問いに教員の方からほとんど示唆を与えることなく、対話やレポートを通して自分で考えることを課している。提出されたレポートの多くが、他者とともに考えることの楽しさと難しさを正直に訴え、とりわけ、対話の経験のなかに楽しさと困難とが同居している点が日常会話とは異なると述べている。自分の考えを他者に伝えるのが難しいという気づきが、話すことと考えることの意味についてことさらに考えるということ促しているようである。また、進行役を演じる経験者と自分とを冷静に比較し、スキルや方法について考察する者もいる。さらに受講者の自由な発想を引き出すために、「対話体で書く」「対話のためのツールを考案する」「授業以外の場で対話を企画実行する」など、レポート課題にも毎回工夫が凝らされ、必ずしも授業のなかでは発揮されない受講者の独創的な発想に出会うことができる。

受講者の背景によって思考の辿るプロセスや方向性、文体はまちまちであるが、授業のなかで体験したことをもとに、自分なりの仕方哲学的に考えるとはどのようなことなのかを言語化することは、他の講義・演習形式の哲学・倫理学の授業にも劣らず、重要であろう。また、他の研究分野が集まる本プログラムの場合は、すでに誰かの手によって作られた哲学の形式を伝えることよりも、当該研究分野での思考様式に僅かでも変形を加えることで、受講者の今後の研究に影響を与えることができれば、教育効果としては十分であるように思われる。(このことは大阪大学コミュニケーションデザイン・センターの提供する教育プログラムの理念にも合致するだろう。)

そのなかでも、受講者によるNSDの意義に対する理解は深く、限られた時間内ではあるが、対話と思考に関する十分な動機づけがプログラムのなかで与えられたと考えてよい

だろう。NSDが対話として経験されるためには、決定された対話の手順を追うのではなく、受講者に代表される対話者によって、自ら発見され、体得されていくことが不可欠であると筆者は考えている。現在普及しているNSDの進め方は有用なものであるが、それは一定の「成果」に到達するための手段として用いられることよりも、このように明確に教育というコンテキストのなかに埋め込まれことにより、本来の力を発揮するように思われる。なぜならば、たいていのNSDはうまく行かず、多くの不十分な点をはらんだままに終わってしまうからである。ある意味で、どのようなNSDも不十分である。しかしそれは、NSDが方法として確立されていないからではなく、むしろ、ネルズン自身の意図により、方法が方法として一人歩きしないよう考えられているからではないだろうか。問答の途中で行き詰まり、何度も何度もやり直し考えた挙句、結論に到達しない姿は、初期プラトンのソクラテス対話編のなかに垣間見るができる。この点からも、ネルズンが自らの対話法を「ソクラテス的」と規定した意味は明らかであるように思われる。

哲学対話においては、それがどのような場で行われようと、「うまくいかない」という自覚とそれを創造的な仕方であら返していく態度が最も重要であると筆者は考えている。そして教育とは、ある成果を達成するか否かだけでなく、そのプロセスを通して何がどのように変化したのかを具に見つめ直す試みであり、NSDを体験した者が、次なる対話ではもっとこのようにやってみたい、みるべきだと発見できることが、教育におけるNSDの最大の効用であると筆者は信じている。⁴教育とは、それが狭義の学校制度に限定されないとするれば、不十分であること、未完結であること、困難を感じるということが認められ、かつ、そのことをやり直すことが許された場ではないだろうか。完成された対話が存在しない限り、J・デューイが言う「経験の絶えざる再構成」という意味で、対話は不十分に終わるべきなのである。

そして、そのような対話にとって、授業という制度的な場は、毎時間、毎週、毎月、毎年と再開が認められているという点において大きな意味をもつだろう。受講者のなかには、授業の外でさまざまな人たちと対話することの難しさを体験し、その歯痒さを胸にして、再び授業において対話を再開する者もある。前年度の授業に空き足りない者たちが、今年も授業で再会する。授業は再会と再開を約束する。対話の進行役とは対話の再開を告げ、初めて参加する者も懐かしく迎え入れ、話を聴かせてくれと席を用意する者である。授業として設けられた「対話技法論」は技法を教えてはくれないが、再開の仕方について洞察を与えてくれる、そのような場であることは間違いない。それが、受講者から筆者が教えられた最大のことである。

注

- 1 本間直樹「他者の自己表出（ディスクリス）を受けとめながら ... ——アンダース・リンドセットの哲学プラクティス」大阪大学臨床哲学研究室編『臨床哲学』、第2号、2000年、98-114頁。
- 2 寺田俊郎「レオナルト・ネルゾンのソクラテス的方法」大阪大学臨床哲学研究室編『臨床哲学』第3号、2001年、61-72頁。
- 3 「相互質問法」の具体的な進め方については、本間直樹・高橋綾「小学校で哲学する——オスカル・ブルニフィエの相互質問法を用いた授業」（大阪大学臨床哲学研究室編、『臨床哲学』、第11号、58-74頁、2010年3月。）を参照されたい。
- 4 ドイツ、オーストラリアでNSDを社会調査の手法として取り入れる研究が進められているが、グループインタビューなどの社会調査や合意形成の手法とNSDが最も異なるのはこの点にあるのではないだろうか。NSDのプロセスにおいて話し合われたことを、副産物として利用し、調査研究の対象とすること、調査を目的に対話を行うことには決定的な違いがあることをここで指摘しておきたい。

資料 1

対話技法論 2010 年度スケジュール

■第1セメスター

- | | | |
|---|------------------------------|-------------|
| 1 | イントロダクション／「リアル／リアルでない？」 | 理由を言う |
| 2 | 対話ゲーム「じっくり考えるのは大事なこと？」 | 話す／聴く |
| 3 | 相互質問法「ぼくたち、みんな平等？」 | 質問する |
| 4 | ネオ・ソクラティックダイアログから | 例をあげる |
| 5 | 寓話を読む（アーノルド・ローベル『ふたりはいっしょ』） | 問いを考える |
| 6 | アフォリズムを読む（ニーチェとワイトゲンシュタインより） | レトリックを理解する |
| 7 | 絵を見る（Banksy の写真集から） | 異なった見方を理解する |
| 8 | まとめ | |

■第2セメスター

- | | | |
|---|------------------------|-----------------|
| 1 | イントロダクション／哲学カフェの紹介 | 哲学カフェを企画する |
| 2 | 対話ゲーム | 一対一で対話を進行する |
| 3 | 相互質問法／ネオ・ソクラティックダイアログ1 | 進行役のやり方を学ぶ |
| 4 | ネオ・ソクラティックダイアログ2 | |
| 5 | ネオ・ソクラティックダイアログ3 | |
| 6 | NSDの進行法について話し合う | 進行役の役割について考える |
| 7 | 映像を用いた対話（コミュニティボールを使う） | 何が対話を促進するのか |
| 8 | まとめ | 哲学対話のためのツールを考える |

資料 2

NSD の基本的な進め方

1. 形式と目的

NSD は 5 ～ 10 人の少人数グループが最短で 8 時間、最長で 3 日間かけて行う哲学的対話法である。意思決定や合意を目的とした議論ではなく、進行役の補助のもとですべての参加者の合意に基づいて哲学的な問いに答えることを試みる。原則として、途中からの参加や離脱は認められない。

2. プロセス：〈問い〉、〈例〉、〈理由づけ〉、〈答え〉

対話は自分たちで〈問い〉を立てることから始まり（話題は対話に先立って「テーマ」として参加者に周知されることが多い）、次に〈問い〉について考えるために適した〈例〉を参加者の実体験から出し合う。さらに、選ばれた一つの〈例〉のなかから問いに関連する行為と判断を抽出し、その〈理由〉を深く掘り下げ、最後にそれを〈答え〉にまとめる。

3. 〈例〉と〈理由づけ〉

〈例〉は、事例ではなく、問いによって問われている普遍的な事柄に関連し、いつ誰がどこで何をどのように行ったかが明確であり、一人称によって記述され得るものでなければならない。「こういうことがよくある」という習慣的なものは不適切である。参加者は、〈問い〉に答えるために最も核心となる行為（とそれに織りこまれた判断）を選び出し、それがなぜ妥当であるのか（あるいは妥当でないのか）の〈理由づけ〉を時間の許す限り続ける。最終的に辿りついた最も上位の理由が〈答え〉となる。

4. 発言と相互理解

〈発言〉は対話の基本的な構成要素であり、参加者は相互理解のために単純で明確な表現で話すよう心がける。書物などの知識、常識や権威に依存することなく、平明な言葉で参加者を納得させることが求められる。

5. 進行役の役割

進行役は、対話に参加せず、参加者が迷わずに上記プロセスに沿って話を進めるのを補助する。発言へのコメントや批判は一切許されない。また、進行役は模造紙などに〈問い〉〈例〉〈理由〉〈答え〉を書き記していくが、これらの文言はすべて参加者の判断と合意によって選ばれ、進行役が恣意的に取捨選択や整理をしてはならない。

NSD の例（Stan van Hooft "Socratic Dialogue as Collegial Reasoning" より）

テーマ 尊厳

問い 人間の尊厳とは何か？

例 教師である私は、ある生徒を一個の対等な者として遇した。

理由 1 教師と生徒は互いに尊厳をもって遇し合うべきである。

理由 2 人間の尊厳は、対等な存在として遇されたいという欲求のうちにある。（答え）

専門家と非専門家との対話型コミュニケーション活動の意義ならびに、その実現に向けた設計方法の分析と検討

小菅雅行

1. 当論文の目的

当論文の目的は、対話型のコミュニケーション活動のうち、専門家と非専門家という非対称的なアクターが同時に参加するものについて、その意義を検討することである。

一口に対話型コミュニケーション活動といっても、それにはさまざまな種類があり、参加者の属性が一樣であるようなものも当然ある。当論文は、そのような参加者の属性が一樣であるような場合と比較して、参加者の属性に明確な非対称性がみられる場合、その非対称性によって何が生み出されるのかを検討するものである。

また、当論文では何らかの主題があらかじめ与えられているコミュニケーション活動をその考察の対象とする。なぜなら、専門家とは「何か特定の主題についての専門家」でしかありえず、それゆえ主題があらかじめ定まっているのでなければ、専門家／非専門家という非対称性は存在しえないからである。後で詳しく述べるが、当論文で専門家、非専門家という用語を用いる場合、それは当該のコミュニケーション活動の主題について、特殊な関与の仕方をしている者を専門家、そうでない者を非専門家と呼んでいる。主題に対する関与の濃度の違いが存在するような参加者同士に対話を成立させることの意義を検討するのが、当論文の目指すところである。

当論文の要点は、「対話型コミュニケーション活動において参加者の非対称性が何をもたらすか」に集約される。非対称な参加者が対話することの意義は、大きく分けて2つに分類される。一つは、熟議民主主義においてその目的に位置づけられる、決定と合意形成に対する寄与である。熟議を経てなされる決定が、参加者に非対称性がない場合と非対称性がある場合とで比較すると、後者がより質の高いものとなる、という点である。すなわち、第一種の意義は、「合意の質の向上」である。

もう一つは、決定あるいは合意形成には含まれない意義である。当該主題に対する新たな視角や語彙が創造され、当該主題に対して人々が取りうる選択肢の幅が拡張される。選

択肢の増加が必ずしも公益に直接的に叶うとは限らないが、それは社会にポジティブな冗長性と幅を生む。第二種の意義は、「生産性の向上」である。

また後半では、「参加者の非対称性」が実際の対話型コミュニケーション活動において「合意の質の向上」「生産性の向上」を実現していく過程を記述し、同時に、これらの意義をより適切に実現するための、対話型コミュニケーション活動の設計方法を検討してゆく。そこでは、2010年度に開催された「熟議キャラバン 2010—再生医療編—」を対象として、分析を加えてゆく。

2. 専門家とは誰のことか

2.1 専門家という言葉は何を指すのか

この章では当論文において「専門家」という語がどのような人々を指すのかを述べる。当然のことであるが「専門家」という言葉は、「何か」についての専門家の事を指す。つまり、あるコミュニケーション活動が行われたとき、そのコミュニケーション活動における「専門家」と「非専門家」とは、「そのコミュニケーション活動の主題」についての専門家と、そうでない人のことを指す。裏を返せば、主題が確定していなければ、誰が専門家であり、誰が非専門家であるか、ということ定義することはできない。

専門家と非専門家との区別は、仮に主題が科学に関するものであったとしても、「市民」と「科学者」といった区別とは必ずしも合致しない。例えば再生医療技術を主題としたコミュニケーション活動であれば、科学者であっても物理学者は専門家には該当しないし、一方で科学者でなくとも、再生医療技術によって治療可能になるとされる病気や障害の患者団体のメンバーなどは、専門家としての役割を果たすことになる。

「何をもって専門家とみなすか」の基準は、端的に言えば「その主題に対して何らかの形で特殊な関わり方をしており、その論点を論じる上で重要な役割を果たしうる情報を提供できること」である。何人かの人が一堂に会し、ある主題について論ずるにあたって、その主題について全ての参加者がなんらの情報も持たない状態では、議論は空虚なものになってしまう。その情報を提供できる者、また時に情報を提供する役割を果たす者（もちろん、あえて情報提供をしないという形態もある）が、「専門家」である。

2.2 ローカルナレッジを持つ市民について

科学技術コミュニケーション活動に参加する科学者が必ずしも専門家としての役割を果たすとは限らないのと同時に、アカデミズムと関わりのないいわゆる「一般市民」の側にいると思われるような者であっても、当該の主題に関わる情報を提供できる者は、専門家としての役割を果たすことがある。

アカデミズムとは関係ないいわゆる一般市民が専門家としての役割を果たす例としては、H. コリンズ・T. ピンチが著書『迷路の中のテクノロジー』にて分析を行っている、チェルノブイリ原発事故後のイギリスのカンブリア地方での出来事を挙げることができる。1986年のチェルノブイリ原発事故の直後、雨雲に乗った放射性物質セシウムがイギリスのカンブリア地方に降り注いだ。科学者たちはカンブリア地域の羊の体内の放射性レベルを検査するためのアセスメントを行ったが、その際彼らは、雨水は一律に流れず、小川や水溜りの影響で、位置が1メートル違っただけでも放射線量が大きく変わる、ということを理解していなかった。そして、その偏りを把握するには、どこに水が溜まり、したがってどこに放射性物質が集中しやすいかについては、現地の牧羊農夫たちのローカルナレッジが重要な役割を果たした。(実際のところ、科学者たちは農夫達のローカルナレッジを顧みることはなかったのだが。)

このようなケースにおいて、仮に何らかの形で科学者達と牧羊農夫達との間で対話がなされたとしたら、牧羊農夫達は非専門家ではなく、むしろ専門家とみなされるべきである。なぜなら、カンブリア地域の放射性物質の分布という主題を扱うに当たって、彼らは大きな影響をもたらす情報を提供できる立場にあるからである。

繰り返しになるが、「専門家」と「非専門家」という区別は、「科学者」と「科学者以外の人々」という区別とは必ずしも一致せず、両者の境界線は扱う主題に応じて変化する。

3. 対話型コミュニケーション活動と熟議民主主義

3.1 背景としての「欠如モデル」

近年、科学技術の分野において、対話型のコミュニケーション活動が一種の流行となっている。その背景には科学コミュニケーションの思想の変遷があるのだが、その様子をこの章では概観してゆく。

欧米では80年代より、科学コミュニケーションが行われ始め、「公衆の科学理解 (Public

Understanding of Science; PUS)」と名づけられた運動がなされていた。その目的は「一般市民の科学や技術に対する不安や反発をなくすこと」であり、そのための手段として、一般市民に科学技術への理解を深めるコミュニケーション活動がなされていた。

PUSは社会学者B. ウィンらによって「欠如モデル」と名づけられた枠組みの中にあった。「欠如モデル」とは、「非専門家である一般市民は科学や技術の知識が欠如している。そのため、専門家がなすべきことは、科学や技術についての正しい知識を彼らにわかりやすく伝えることである。」とする考え方である。この欠如モデルの背後には、ひとつの前提が存在している。すなわち、「一般市民に正しい知識を授けさえすれば、彼らの科学技術に対する不安や反発はなくなるだろう」という前提である。

それゆえ、当時の科学コミュニケーション活動は、知識の伝授に特化した手法、すなわち専門家の側が情報を発信し、非専門家の側が情報を受信する、という単方向のコミュニケーションが主たる形態であった。

しかし欠如モデルは現実を単純化しすぎているということで次第に批判を受けるようになる。また実際、市民に科学についての知識を提供したことのみでは、不安や反発がなくなるわけではない、ということが明らかになってきた。例えば原子力発電所の「安全」性は非常に高い、という知識は、それを聞いた市民に「安心」をもたらすわけではなかった。欠如モデルが想定していた「一般市民に正しい知識を授けさえすれば、彼らの科学技術に対する不安や反発はなくなる」という前提が、成り立たないことは次第に明らかになっていった。

さらに追い討ちをかけるように、そして象徴的な事件であるBSE問題が発生する。1986年にイギリスで発見されたBSEは当初、人体への感染の危険性はないと発表されていたが、1996年、イギリス保健省大臣が人体への感染の可能性があると認めた。このことによって、市民の科学に対する信頼感が揺らぐことになった。このことで、揺らいでしまった市民の科学に対する信頼感を回復するという課題が新たに加わってしまうこととなったのである。

市民の不安や反発をなくす、という既存の課題についてさえ、それを達成するために有効と考えられていた手段が成り立たないことが明らかになっていった。そのみならず、信頼感の回復という課題が新たに加わり、さらに連鎖的に、もう一つの課題も生じてきた。科学に対する信頼感の崩壊は、市民に自らも科学に対する決定に関与することを求める欲求を生み出していた。その結果、科学の専門家と非専門家、両者の間で科学技術のあり

方に対して、合意を形成する、というより困難な課題が浮かび上がってくることとなったのである。

それら課題を達成するために新たな手法として注目されることになったのが、対話型のコミュニケーション活動である。多様な主体が一同に会して合意を形成するための思想枠組みとして、欠如モデルの代替となったのが、熟議民主主義の思想である。

3.2 熟議民主主義とは

では、熟議民主主義とはどのような特徴を持つものであろうか。足立・森脇は、熟議民主主義論は従来の民主主義論と比較して、以下のような特色を持つと述べる。

- (1) 人々の選好は熟議の過程のなかで変容する。人々の選好はあらかじめ決定され、固定的なものであるという考え方をとらない。
- (2) 熟議の過程のなかで、人々が合意を形成できる。民主主義的決定を人々の選好の単なる集計とみず、討議のなかで合意を形成する過程と考える。
- (3) 民主主義的決定は熟議という過程で選択されたという「手続き」によって正当化される。いかなる選好が選択されるか、という「結果」によってではない。

足立・森脇はさらに、熟議の過程が民主主義にとって意義を持つためには、以下の条件を充足する必要があるとする。

- (1) 公開性。
- (2) すべての関心ある個人がその過程に参加する平等な機会。
- (3) 参加手続きや決定作成手続きの平等性。
- (4) 情報への接近に対する自由と平等
(ここでいう公開性とは、熟議の結果のみならず議論自体が公開されることをさす。)

熟議民主主義論は、熟議の過程のなかで他人の意見を聞くことによって自らの選好を変容させうる、柔軟な思考力をもった人間像がその背景にある。従来の民主主義においては、人々の選好は投票行動によってはかられる。仮に人々の選好が熟議によって変容しないものであるなら、従来の民主主義と熟議民主主義とで得られる結果には差はない。変容しうるからこそ、熟議という過程を経ることに意義が認められ、結果よりも熟議という過程を経る「手続き」に正当性の根拠が置かれる。また、変容しうるからこそ、当初は異なった選好を持つ者同士でも合意を形成することが可能になる。

4. 対話型コミュニケーション活動の二つの意義

4.1 合意の質の向上

では、欠如モデル型のコミュニケーション活動と比較して、上記のような熟議民主主義をモデルとした対話型コミュニケーション活動はどのような点において優れていると言えるだろうか。

第一に、公平な発言の機会が専門家と非専門家の両方に与えられる。発言の機会が与えられることによって、専門家が一方的に非専門家を説得する、という欠如モデル型の構造は崩れる。実際に専門家の側が非専門家の意見を聴くことによって自らの意見を変容させることはさほど多いことではないが、少なくとも手続き上は、専門家と非専門家との公平性が担保される。また、お互いが意見を交わす過程において、対話の参加者はみな、お互いの立場や状況をよりよく理解する。そしてそれらの状況を理解した上でなされる合意は、単に一方的な説得と比較して、より質の高い合意をもたらすといえる。

ただし、対話型コミュニケーション活動の持つ意義は、このような合意の文脈のみに止まるわけではない。合意形成の文脈を超えた部分においても、別の意義が存在している。

4.2 生産性の向上

合意の質の向上以外の意義を検討するに当たり、ここでいったん、「対話」とはどのような活動であるのかを改めて吟味してみる。単なる知識の伝達と、対話という活動とは、どのような点において相違しているのだろうか。さらに、対話をしたからこそ得られるもの、言い換えるなら対話の意義とは、どのようなものであるのだろうか。

欠如モデルに基づいた、専門家から非専門家に対して一方向に知識を伝達するような活動において、専門家と非専門家との間でやり取りされるものはもちろん、科学技術に関する知識である。それは過去の科学者達の研究活動によって得られた、検証済みの、すでに固定化された情報である。それゆえ、欠如モデルに基づいたコミュニケーション活動で起こっていることは、すでに検証済みの情報が一方向に運ばれるだけのことであり、その瞬間に何か新たなものが生み出されるような活動ではない。

一方で、対話においてやり取りされているものは、すでに科学技術の知識のみではない。参加者（とくに非専門家）によってその場において新たに形成された意見もまた、対話の場では流通している。これらの意見はいまだ検証がなされておらず、そして生まれた当の対話の場において、はじめて検証がなされるような、固定化されていない情報である。

多くの対話型コミュニケーション活動では、最初に非専門家に対して、主題についての最低限の基礎的な知識の伝達が行なわれる。その際の、「最初に知識を得たときのインパクト」が、参加者の意見の形成を喚起する。加えて、その場では意見を表明することが奨励される場であるため、自分の意見を形成するモチベーションが高められるような状態に参加者は置かれており、そのことが意見の形成をより促進する。そしてさらに、その場でその意見を表明する機会が与えられているため、その意見はちょうどそのときに同じ主題に対して同じように頭を働かせている他人、それも専門家と非専門家という、異質な視点を持つ両者の視点から検証される。加えて、より深い議論を展開するための種となることさえも可能である。

厳密に言えば、一方向の知識伝達が行われた場合においても、参加者の頭の中で意見は形成されるかもしれない。しかし参加者は意見を表明することが求められる場にいるわけではなく、いわゆる「聞くことに集中した状態」になっているため、意見の生産性は対話型コミュニケーションの場合と比較して劣る状態にある。そしてさらに、その意見はその場において表明される機会がなく、参加者の頭の中にとどまるのみであるので、一度も表に現れることもないまま参加者の記憶の中からも消え去ってしまう可能性も高く、運よくのちにどこかで表明される機会があったとしても、その意見が他人の目から検証されたり、それをもとに議論が展開したりすることは稀であるといえる。

すなわち、対話という活動は、必ずしも検証済みの知識のみがやり取りされるわけではなく、その場で生まれた未検証の意見もやり取りされるような場である。参加者は、主題について初めて知識を得た時のインパクトと、意見を表明することが奨励される場の状態によって意見の形成を促進されたため、(1) 新たな意見の生産性において優れている。のみならず、(2) その新たな意見をその場ですぐ検証にかけることもできるし、(3) その意見をより深い議論の種として利用することによって、より練りこまれた、さらに新しい意見の形成を促進することもできる。

対話という活動において重要な役割を果たしているのは、新たな知識の導入などにより意見形成を促進する誘因性、新たにそこで生まれた意見を熱いうちに叩く即時性、同じ課題に対して同様に頭を働かせている多様なアクターへの意見の共有性、ならびにその意見を基にしてさらに深い議論を展開する発展性である。これらの要素が、対話型コミュニケーション活動の生産性の基礎となっている。

上記のような、対話型コミュニケーション活動の、新たな意見の生成・検証・深化を促進するような側面を、「生産性の向上」と呼ぶことにする。

4.3 二つの意義は両立しうるか

以上、二つの異なる方向性での対話型コミュニケーションの意義を論じたが、果たしてこの両者は両立可能であるだろうか。合意の質を高め、かつ議論の生産性を向上することは可能であろうか。

答えは否であると思われる。その理由は、合意の質を高めるにも、議論の生産性を高めるにも、それぞれの意義を達成するために多くの時間的資源を割く必要があるからである。合意の質を高めるには、専門家と非専門家、両者の意見を公平に聴取する必要があり、かつそれぞれの意見を詳細にわたって吟味し、それを合意が必要なすべての項目についてバランスよく過不足なく行う必要がある。

一方で議論の生産性を高めるには、むしろ特定の新規性が高く興味深い論点について、重点的に議論を掘り下げて行き、派生的な論点を追跡して徹底的に議論するほうが、成果として得られる意見の質が高くなる。そのためには、既存の論点などについてはあまり時間を割く余裕はない。

つまり、両者の時間配分は対立関係にある。前者は広範な意見にバランスよく、後者は特定の意見に重点的に時間を割くことが求められる。そのため、二兎を追うより、対話型コミュニケーションの目的に応じて、それに特化した形的设计を行うほうが適切であるといえる。

具体的に既存の科学技術コミュニケーションの手法の中でそれぞれに適したものを挙げるとすれば、前者はコンセンサス会議などの手法と、後者はサイエンスカフェなどの手法とそれぞれ親和性があるといえる。

5. 事例研究「熟議キャラバン」

5.1 熟議キャラバンとは

この章では、「熟議キャラバン 2010—再生医療編—」を事例として、実際の対話型コミュニケーションにおいて、前章で論じたような意義がどのような形で実現しうるかを検討する。「熟議キャラバン」とは、「統合的 pTA 会議」という手法を利用した対話型コミュニケーション活動である。この手法は、問題や対立が社会的に現実化する前の段階で、新しい科学技術の問題点を多角的に可視化し、社会的な議論や研究者コミュニティ、政策関係者等と一緒に論じるべき「アジェンダ（議題設定）」を提案するために開発されたものである。

5.2 熟議キャラバンの特徴

熟議キャラバンの特徴は、何らかの政策決定や合意形成をその目的とするのではなく、社会全体で考えなければならない「論点」をその対象とする点である。その意味においては、さらなる議論を展開するための種を生産することを目的としている点において、熟議キャラバンは全体としてはどちらかという本論文で述べるところの「生産性の向上」を志向した形式の対話型コミュニケーション活動であるといえる。ただし「合意の質の向上」についても、詳細は後述するがその達成に寄与しうる、と考えることができる。

以降は、「論点」が熟議キャラバンにおいてどのように扱われたのか、実際の流れに沿って紹介する。熟議キャラバンは「論点抽出カフェ」「アジェンダ設定会議」の2つの段階に分かれているのだが、それぞれの段階において論点がどのように扱われたか、順を追って説明する。

最初に参加者は、専門家役のスタッフより、再生医療に関連する基本的な知識についてのレクチャーを10分間受けた。そしてその直後に、付箋に「再生医療に対する意見」を書くことを求められた。付箋は5分間の制限時間内に何枚でも記入することができ、1人平均で約5枚程度を記入した。その後、自分の意見を記入した付箋の他の参加者への説明、共同作業での付箋のグルーピング、等の作業を通じ、他の参加者の意見をお互いに認識した。論点抽出カフェの最後には、参加者は各々、それまでに出了数々の意見の中から、「最も重要だと思う意見」を一つ選び出し、所定の用紙に、その意見が重要だと思う意見を沿えて記入した。こうして得られた、各参加者が「最も重要だと思う意見」が、次の段階である「アジェンダ設定会議」へと引き継がれた。

アジェンダ設定会議の目的は、論点抽出カフェ参加者から抽出された合計180の論点を、二十数問の、多肢選択式の質問形式に形成した「アジェンダ」へと整理することであった。そのため基本的には、アジェンダ設定会議の参加者の役割は、彼ら自身が自らの意見をアジェンダに盛り込むのではなく、論点抽出カフェ参加者のいわば「代弁者」となり、引き継がれた論点を「アジェンダ」へとパッケージ化することであった。アジェンダ設定会議ではまず、論点抽出カフェで得られた意見が6つのテーマへとグルーピングされた。そしてグルーピングされた論点を元に、社会調査や教育活動などに利用可能な質問形式へと整理され、最終的に二十数問の質問群よりなる「アジェンダ」へと仕上げられた。

5.3 熟議キャラバンにおける意義の達成度

では、熟議キャラバンにおいては、これまでに述べたような専門家と非専門家とのコミュニケーションの活動の意義は達成されているといえるであろうか。

まず全体の目的についてであるが、熟議キャラバンの目的は、再生医療について議論を行うための場、というよりむしろ、今後の社会調査や議論のための準備の場であった、といえる。最終成果物は社会一般向けの意識調査や、教育の場面などにおける議論の種として利用可能な「設問群」である。これはコンセンサス会議におけるコンセンサス文書のように、何かを提案するものではない。その意味で言えば、熟議キャラバンそれ自体が対話型コミュニケーション活動の意義を達成したというよりむしろ、成果物の今後の利用の仕方次第で、コミュニケーション活動の意義を間接的に達成するための活動であったと言える。

ただし、熟議キャラバンで用いられた手法自体は、興味深い特色を持っている。先に述べたように、熟議キャラバンは「論点抽出カフェ」と「アジェンダ設定会議」との二部構成になっているが、それらは前者で「生産性の向上」を、後者で「合意の質の向上」をそれぞれカバーしうる設計になっている。もちろん、熟議キャラバンはそのような意図で二部構成のデザインとされたわけではなく、それゆえにそれぞれの意義を達成するように最適化されているわけでもないが、結果として上記のような対応がみられる。

例えば論点抽出カフェは、その場で行われている対話活動のなかで新たに生成された論点をもとにさらに議論を深め、論点の二次的な生産を行う、という方向性で設計をされているわけではない。具体的に言うと、主として議論の対象となる論点は、議論が始まる前段階、すなわち専門家役から最低限の知識を提供された直後の、冒頭の部分において書き出されたものである。途中で論点を追加することも許されているが、時間が限定された中で多くの作業をこなす設計となっているため、実情としては論点の中途追加の頻度は多くはない。ゆえに「生産性の向上」に最適化されているわけではないといえる。とはいえ知識が提供された瞬間のインパクトを活かす設計になっており、その意味では「生産性の向上」がある程度実現されているといえる。

また、アジェンダ設定会議については、この会議の成果物がコンセンサス会議における提案文書のような政策提案に直接寄与しうるものではないことからわかるように、直接「合意の質の向上」を志向しているわけではない。しかし、政策決定に寄与しうる論点を「アジェンダ」というパッケージにまとめ、そのアジェンダならびに、そのアジェンダを用い

で行った意識調査の結果を政策関係者へと送付する、という一連の活動は、最終的に政策決定者達によってなされる政策決定に、彼らとは異なるアクターである非専門家の視点を関与することを通じて、結果として「合意の質の向上」の達成に寄与しうる、と考えることができる。

熟議キャラバンはいわばコミュニケーション活動を促進するためのコミュニケーション活動とも考えることができる。それゆえそのままその手法を別の目的のために利用することはできないが、何らかの形で援用することは可能である。すなわち、「合意の質の向上」を志向するコミュニケーション活動の設計のためにはアジェンダ設定会議の設計が、「生産性の向上」を志向するコミュニケーション活動の設計のためには論点抽出カフェの設計が、ある程度まで援用可能であると考えられる。

5.4 今後の課題と提案

では、アジェンダ設定会議の枠組みを用いて「合意の質の向上」を志向したコミュニケーション活動を行う場合、また論点抽出カフェの枠組みを用いて「生産性の向上」を志向したコミュニケーション活動を行う場合、それぞれの意義をより適切に達成するならば、どのような点を改善すべきであろうか。

アジェンダ設定会議の枠組みを用いて「合意の質の向上」を志向したコミュニケーション活動を行う場合、最大の懸念となるのが、非専門家が専門家に押し切られ、非専門家の側のみが一方的に意見を変容させられてしまう危険性である。こうなってしまうと、確かに手続き上は対話型の形式をとってはいても、結果的には専門家が一方的に自らの意見を押し通す形となり、結局は欠如モデル型のコミュニケーション活動、すなわち専門家が知識を背景として一方的に非専門家を説得する形と大差なくなってしまう。事実、専門家の方が容易に自らの意見を変容させにくい理由がある。すなわち、専門家の側からすれば、彼らが名前を出して参加している活動において、その成果物が自らの立場からすると受け入れ難いようなものであると、最悪の場合彼ら自身の仕事に何らかの悪影響を及ぼしかねない。

上記のような事態を回避する一つの方法として考えられるのは、参加する専門家の実名をあえて公表しないことである。そうすることで悪影響を及ぼす危険性も減じられるし、また実際の対話活動中においても、彼らが自らの立場を背負ってしまい、かたくなに「その立場に立つ人間として適切な意見」を固持するような事態をも回避することが容易にな

ると考えられる。もうひとつの方法としては、成果物がいかなるものであっても、その結果には主催団体がすべての責任を負うということ、より明確に明示することである。もっとも、こうすることのみで参加者の責任が完全になくなるわけではないが、多少なりとも対話活動中の議論展開の自由度は高める効果はあるのではないと思われる。

一方、論点抽出カフェの枠組みを用いて「生産性の向上」を志向したコミュニケーション活動を行う場合については、その対話活動中に新規に現れた意見をさらに手がかりにして、より議論を深めてゆくことが困難な設計になっていた点が弱みであったと言える。その理由は、最低限こなさねばならない作業量が全体にわたって多かった点にある。多少作業量を減らしてでも、個別の論点に対して議論を深めてゆくための時間を確保したほうが、特定の論点についてより深められた新しい意見を生産していくという成果を達成するという観点においては、より適切ではないかと考えられる。

最後に、熟議キャラバン全体についての課題を挙げることで結びとしたい。前述したとおり、熟議キャラバンの成果物は「アジェンダ（論点群）」であるため、以後のコミュニケーション活動を促進するためのコミュニケーション活動という側面が強い。この活動によって本当に以後のコミュニケーションの活動を促進するのであれば、何らかの形で出来上がったアジェンダを用いたコミュニケーション活動を容易に実施するためのサポートをしてゆく必要があるだろう。さらには、それらの誘発されたコミュニケーション活動の成果、すなわち対話の中で現れた意見について、それを集約し、公開するなどの体制を充実させてゆくのも重要である。熟議キャラバンはいわばまだ今後のさらなる議論のための「種」を作った段階に過ぎない。その種を撒き（アジェンダの公開）、育て（対話活動実施のサポート）、その収穫（対話活動で新たに現れた意見）を刈り取り、活かす（意見の公開）ところまで完了すれば、その成果は十分に活用したということができるだろう。

参考文献

- 足立幸男・森脇俊雅『公共政策学』、ミネルヴァ書房、2003年
小林傳司『トランス・サイエンスの時代—科学技術と社会をつなぐ』、N T T 出版株式会社、2007年
小松丈晃『リスク論のルーマン』、勁草書房、2003年
H. コリンズ、T. ピンチ『迷路の中のテクノロジー』、村上陽一郎・平川秀幸訳、化学同人、2001年
でこしす (Decocis) プロジェクト『研究概要 4. 統合的 pTA 会議の社会実験』<http://decocis.net/outline/pta.php>
でこしす (Decocis) プロジェクト『統合的?参加型?テクノロジーアセスメント?』<http://decocis.net/ipta-info.php>

社会福祉学の原理としての「存在」

—人間本来の尊厳を露わにする「存在」の探究

中村剛

1. はじめに

知的障害者更生施設（現在では障害者支援施設）で生活指導員をしていたときの経験である。筆者はAさんのトイレ介助をしていた。現場の様子をみにきた施設長が筆者に向かって、「Aさんは、しゃべれず、目も見えず、歩くこともできないのに、生きていて楽しいのだろうか」と問いかけた。悪意はなく素朴な問いだったと思う。しかしこの問いは、心身に重い障害をもったAさんの存在を否定しているように感じ強い抵抗を覚えた。

しゃべれない、見えない、歩けない、IQは測定不能であろうとなかろうと、「一人ひとり人は大切な存在なんだ」という思いが、社会福祉という営みにはある。社会福祉が対応する様々な問題は、必ずしも改善・解決ができるものばかりではない。それ故、時に無力感を覚える。それでも支援し続けられるのは、そこに「人は大切な存在なんだ」という思いがあるからである。この思いや感覚は、今日では尊厳という言葉で言い表されている。そして、京極（1995：24）が「人間の尊厳→基本的人権→福祉権（自立支援）」という論理が存在していることが明らか¹というように、尊厳という概念は福祉実践を支えるだけでなく、法制度としての社会福祉の原理としても位置づいている。

しかしながら今日では、子どもの貧困¹、湯浅（2008：59-62）が指摘するような5重の排除により居場所そして命まで失ってしまう人びとに象徴されるように、人としての尊厳を喪失している人びとが大勢いる。言い換えれば、人としてまったく大切にされず、放っておかれている人びとが目に見える形で広がっている。

社会福祉という営みは、経済的要因、政治的要因、社会的規範と価値観、そして財政的要因という外側からその在り方が規定される。しかし、そのような外的要因に抗し、社会福祉法が理念で掲げる一人ひとりの「尊厳の保持」を実現するために必要なことは、地域で暮らす人びとが実感をもって理解できる尊厳概念を見出すことである。それは、先に述べたような「人は大切な存在なんだ」と思う経験の理解を可能とするものでなければならない。

このことを可能にするものこそが社会福祉学の原理ではないか²。そして、それは「存在」ではないか。これが本稿における仮説である。

この仮説を論証するため手順は次の通りである。本稿における存在理解はハイデガーの存在論に依拠する。よって最初に、ハイデガーの存在論を導入する理由を述べる(Ⅱ)。次に、仮説を論証する上で必要となるハイデガーの存在論を整理する(Ⅲ)。続けて、存在が社会福祉の原理として求められる理由を述べる(Ⅳ)。その上で、存在が「人間本来の尊厳」を露わにする社会福祉学の原理となることを論証する(Ⅴ)。

Ⅱ. ハイデガーの存在論を導入する理由

1. 世界との関係性と根源性

社会福祉が実際に関わる人びとは、歴史や地域から遊離した抽象的な人間ではなく、様々な歴史・地域の中で暮らす具体的な人びとである。例えば、地域には障害児を抱えた親がいる。その親は「私たちが死んだらどうするのか」と洩らす。その言葉には「差別と抑圧と疎外の歴史の重層性が一人ひとりの親と子の生の現実凝結している」(小倉 1980 : 163) ことが示されている。

様々な経験を根源的な地点から理解するには、大別すれば次の2つの立場がある。1つは、自らが経験しているこの世界の外部に視点をもつ認識主体を設定し、その視点から人間と世界との根源的関係性を捉え、そこから自らの経験を対象化して認識する理論的立場である。この立場では、認識主体と自らが経験している世界が遮断され、自らが経験している生活／生が疎外される。もう1つは、人間は世界という総体の外部に出ることはできず、常に／既に世界の中に存在する存在者であり、そのような存在者の視点から人間と世界との根源的関係性を捉え、自らの経験を理解する歴史的／実践的立場である。この立場では、自らが経験する生活／生がリアリティをもって理解することが可能となる。

「人は大切な存在なんだ」と思う経験を始め、社会福祉における様々な経験を根源的な地点から理解するには、歴史的／実践的立場に立つことが必要である。この立場から理解される人間を現存在(後期では現-存在)という言葉で示したのがハイデガーの存在論である。

ハイデガーは、「我々の生は、我々の世界なのである」(Heidegger =2010 : 33) という言葉が示すように、世界と共にある自己を現存在と呼ぶことで、対象化された知識とし

ての世界ではなく、私たちが現に生きている現実の世界と自己の関係性を言い表そうとした。小柳（2006：246）はこのことを「ハイデガーは初期から一貫して世界との共属を取り戻す為、『自己』そのものに立ち返り、『自己』のうちに『世界』を見た。これが『現存在』と呼んだ真の意図」と指摘している。

社会福祉における様々な経験を外側から理解するのではなく、可能なかぎり内側から理解するためには、現存在という視点から人と世界の根源的關係を捉えるハイデガーの存在論が必要である。これがハイデガーの存在論を導入する1つめの理由である。

2. 思考における根源性

社会福祉学の原理とは、社会福祉という営みの理解を可能にする根源にあるものである。それは一般的には、認識の源泉と理解される。しかし、認識という言葉自体、社会福祉や世界の外部に認識主体を想定し、認識主体が社会福祉や世界を客観的に認識し、ひいてはコントロール（管理）するという思考の枠組みの中にある。これは理論的な立場、すなわち、人間と世界が遮断された関係である。

嶋田（1980:39）が「科学的認識方法における客観化主義は、人間をも『客体』（object）として、対象的に捉え、その主体的側面を没却するに至った」と警告するように、理論的立場では、社会福祉という営みにおける様々な経験を生の実感をもって理解することはできない。

社会福祉という営みの理解を可能にする根源にあるものは、認識の源泉ではなく、人間一人ひとりによって了解されている世界が構成される場ないし働きである。このような場ないし働きを社会福祉学の原理とすることで、社会福祉という営みにおける一人ひとりの経験を、生の実感を伴う形で理解することが可能となる。そのような場ないし働きを「存在」と捉えたのがハイデガーである。それ故、ハイデガーの存在論が必要となる。これが2つめの理由である。

3. 尊厳への思索

実践と制度の双方において尊厳という概念が社会福祉の原理にある。それ故、社会福祉学は尊厳という概念についての理解をもたらす知でなければならない。

尊厳は人間の間人性（本質）を表す概念として生まれ用いられてきた。尊厳は英語の dignity の訳であるが、この言葉の使用は、古代ローマで使われていたラテン語の

dignitas までさかのぼる。この言葉が確認できる最古の文献はストア学派の一人キケロの『義務について』であるとされている。そこでキケロ (Ciceronis = 1999 : 188-189) は、自然の欲求をコントロールする理性こそが、他の動物には見られない人間固有の優越性であり、それを人間の尊厳と捉える。中世になると尊厳は、人間と動物の質的差異を表す言葉として用いられた。その根拠となったのが『旧約聖書』創世記 (第 1 章 第 27 - 28) である。そこでは、人間は他の被造物とは異なり「神自身に似せて造る」という特異な造られ方をされていること、他の動物にはみられない格別の価値が与えられていることが語られている。この神から与えられた格別の価値が尊厳である。近代哲学においては、人間が持つ合理性、非固定性、主体性 (自律性) といった人間が持つ普遍的性質から尊厳が理解された³。

これら人間の人間性 (本質) を理性的存在とみなすようなヒューマニズムは、人間本来の尊厳を見ていない。そのため、そのようなヒューマニズムに反対して思索し、人間本来の尊厳を露わにしたのがハイデガーである。人間の人間性 (本質) を理性的存在とみなし、そこに人間の尊厳を認めるようなヒューマニズムでは、理性的能力を持ち合わせていない、冒頭で示したような障害をもった人たちの尊厳を基礎づけることはできない。

人間の人間性 (本質) を理性的存在とみなすようなヒューマニズムや、単に人間であるだけで尊厳があるというヒューマニズムとは異なり、存在へと身を開く中で経験する存在重視のヒューマニズムが本当のヒューマニズムであり、そこにおいて人間本来の尊厳を理解することができるとしたのがハイデガーの存在論である。

「人間は大切な存在なんだ」という思う経験を、人間本来の尊厳として理解することを可能にするのがハイデガーの存在論である。これが、ハイデガーの存在を導入する 3 つめの理由である。

III. ハイデガーの存在論

1. 存在論的差異と現存在

ハイデガーは『存在と時間』の第二節で「存在するものの存在は、それ自身、ひとつの存在するものでは『あり』ません」(Heidegger = 1960 : 25) と明確に区別している。この区別は翌年の講義である『現象学の基本諸問題』(全集第 24 巻) の第 2 部第 1 章に「存在論的差異の問題」(日本語訳では「オントローギッシュな差異の問題」) として明示され

ている。

存在は存在者ではないため、「それは～である」と答えることはできない。「それは～である」という形で理解されるものはすべて存在者である。しかしながら、われわれ人間は、漠然とはあるが存在について了解している。われわれ人間はふと気づくと、「現に・いま・ここで」存在していることを了解している。このようなあり方をしている人間存在のことをハイデガーは現存在という。この現存在は「私がこの概念を用いる場合には、私だけが現存在と呼ばれうる唯一のものであって、あなたや彼や彼女は『共現存在』であっても『現存在』そのものではない」（仲原 2008：45）。

2. 存在のあり方

(1) それ（存在）—言葉—人間—世界

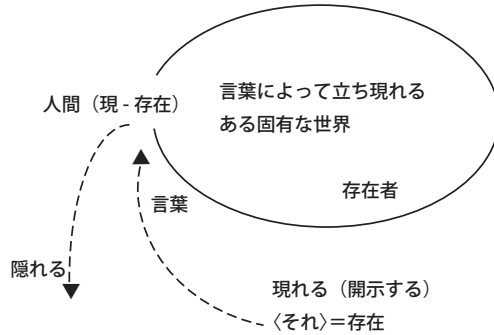
ハイデガーは『「ヒューマニズム」について』において「この存在とはいったい何であろうか。それは、それ〔存在〕そのもの」（Heidegger = 1997：58）であり、もっと正確に言えば「存在は『それが与える』ものである」（Heidegger = 1997：66）という。この点について渡邊（1997：278-9）は「要するに、存在が自分を『与え（geben）』、『送り届けてき（schicken）』、そこに『明けた明るみ（Lichtung）』、『存在の投げ（Wurf）』、『存在の運命（Seinsgeschick）』が成立し、人間に対する『呼び求める促し（Ereignis）』、『語りかけの要求（Anspruch）』が発せられ、ついにそれが『言葉』という『近さ（Nähe）』において迫ってき、そこに『存在の歴史に即した（seinsgeschichtlich）』諸時代も成立するわけである」と解説している。

(2) 現われと隠れ

しかし、それ（存在）は与えるだけでなく、「〈それ〉〔存在〕は、みずからを与えるとともに、また同時に、みずからをも拒む」（Heidegger = 1997：70）。すなわち、仲原（2008：399）が『『存在そのもの』を思考することは、存在を空虚さの開示性と豊かさの覆蔵性との共属において思考することでなければならない』というように、「それ」（存在）は与える（開示する）と同時に、みずからを隠す働きをもつ。このような存在の働きが「存在する」ということなのである。そして、「存在するとは、ある固有の世界を形成するということそのもの」（轟 2007：344）なのである。

以上で確認した存在の働きを「存在のあり方」として図で表すと図1となる。

図1 存在のあり方



3. 人間本来の尊厳

ハイデガー (= 1997 : 56) は「人間の本質に関する最高のヒューマニズム的諸規定でさえも、人間の本来の尊厳をまだ知ってはいない」という。では、人間の本来の尊厳とは何か。それは『『存在へと身を開き—そこへと出て立つあり方』に立脚する存在重視のヒューマニズムが、ほんとうのヒューマニズム』(Heidegger = 1997 : 91) である。すなわち、「われわれに存在を贈り、われわれを包み込み、足元を支える存在に耳を澄まし、こうして存在の『開示性』に身をゆだねることこそ、人間の尊厳」(貫 2007:129) である。これは「存在を隠蔽し、存在者を支配し、自分自身の存在のあり方にすべてを賭けるような人間中心主義とは異なる、存在に贈られた人間の尊厳」(貫 2007 : 129) なのである。

IV. 社会福祉学の原理としての存在

1. 社会福祉学の原理

社会福祉学の原理とは、社会福祉という営みの理解を可能にする根源にあるものである。このような原理に言及した上で、社会福祉学の構築を試みたのは岡村重夫ただ一人である。岡村には「もし、認識の原理がなければ、そこにあるものは混沌たる無規定の社会現象の堆積でしかない。目がなければ物は見えない。一定の認識の原理があればこそ、そこに一定の意味を発見することができるのである」(岡村 1983 : 68-69) という言葉が示すよう

に、認識の原理（源泉）にまで遡って社会福祉学の原理を考えようとする視点および動機がある。

社会福祉以外の生活を支える仕組み（社会保障制度）が、社会関係（個人と制度との関係）の客体的側面から生活者を捉えるのに対して、社会福祉は社会関係の主體的な側面から、すなわち、生活主体者の立場から生活困難を理解する。そして、この立場から社会福祉学を構築していこうとしたのが岡村の社会福祉学である。

2. 認識の源泉から存在の理解へ

岡村の視点、すなわち、生活主体者の視点を継承し深化させるために必要となるのが、社会福祉学の原理についての理解を、「認識の源泉」ではなく「存在の理解」と捉えることである。認識の源泉は、世界と人間の根源的關係でいえば理論的な立場である。この立場では、人びとの経験そして自らの経験を外部の視点から対象化して理解するため、経験についてリアリティをもって理解することは難しい。

人びとの経験そして自らの経験に対してリアリティをもって理解するためには、歴史／地域（世界）の内に存在している人びと（現存在）の立場から、一人ひとりの人が生きている現実を理解する歴史的／実践的立場が必要である。この歴史的／実践的立場に基づく社会福祉学の原理が「存在の理解」である。

3. 存在が社会福祉学の原理として求められる理由

存在とは図1に示されているように、「一人ひとりによって了解されている固有な世界」が構成される場ないし働きのことである。この場ないし働きを理解することが、社会福祉という営みの理解を可能にする根源にあるものであり、社会福祉学の原理としての存在である。

社会福祉学の原理を存在と捉えたとき、「なぜ私に、このような世界が与えられているのか」という問いを、社会福祉学における問いとして考えることができる。これは一見抽象的な問いに見えるが、社会福祉の営みにおいては切実な問いである。北川（2001：94）は「世間一般の（と自分には思われた）幸福なありかたとは縁が切れ、なぜ私だけがこのように存在しているのか、自分を襲った出来事の背後にひそむ理由を白日のもとにひきずりだしてみないではいられない気持ちだった」というが、社会福祉という営みには、このような気持ち、問いが潜んでいる。

例を示そう。「なぜ、自分はこんなに重い身体の障害をもって生まれてきたのだろうか」(障害者支援施設で発せられる問い)、「なぜ、うちの子が小児ガンに」(医療ソーシャルワーカーに向けられる問い)、「自分は社会のお荷物。自分なんか生まれてこなければよかった」(福祉事務所、あるいは貧困対策に取り組むNPOの活動の中で聴かれる声)。これらは、「なぜ私に、このような世界が与えられているのか」、「なぜ私に、そもそも世界が与えられたのか」といった存在に関する問いである。

存在を社会福祉学の原理としたとき、このような根源的かつ切実な問いについて考えることが可能となる。そして、次章で述べるように「一人ひとり人間は例外なく大切な存在であり、その生は生きるに値するものであるという思い」に対して、一人ひとりの人が実感を伴って理解できるような論理そして言葉や思想を得ることが可能となる。これらのことが、存在が社会福祉学の原理となる理由である。

V. 存在の論理／経験の意味／言葉・思想

社会福祉学の原理となる存在には、「反転のロジック」とでもいうべき論理がある。そして、この論理によって理解される経験の意味があり、その意味を表す言葉・思想がある。ここでは、この一連の流れを説明する。そしてこの説明をもって、存在が「人間本来の尊厳」を露わにする社会福祉学の原理となることを論証する。

1. 反転のロジック（存在の論理）

社会福祉学の原理を存在と理解することは、社会福祉における様々な経験を「一人ひとりによって了解されている世界が構成される場ないし働き」から理解することである。この存在には反転のロジックがある。

仲原（2008：386）は「存在者が『かつては存在しなかったし、将来いつか存在しなくなることもありうるにもかかわらず、現在においては現実に存在する』ものとして現前してくる時、それまでまったく平凡で自明な事柄であった存在者の存在が、一転して『不可思議中の不可思議』として、真に驚くべき豊かさをもった事柄として経験される」という。すなわち、存在者の存在は驚き・不思議として経験される。この経験をハイデガーは「有るものの不思議、すなわち有るものがあるということ」(Heidegger = 1990:205)、「不可思議とは他でもない。そもそも一個の世界が、われわれをめぐって働き支配していること、

有るものがある、無があるのではむしろないこと、事物があり、われわれ自身がそれら事物の真只中にあること」(Heidegger = 1989 : 88) と述べている。

すなわち、存在しなかった可能性の方が遥かに多いのに、また、いつ亡くなる(無くなる)かも分からないにもかかわらず、今こうして在ることの不思議(奇蹟)に気づくこと、これが反転のロジックであり存在の論理である。

2. 世界が存在していることの意味

「存在者の存在」が「真に驚くべき出来事として経験されるのは、存在者の非存在がリアルに経験されている時」(仲原 2008 : 386) である。すなわち、存在しなかったかもしれないこと、あるいは、死ぬかもしれないことがリアルに経験される時である。この時、世界が存在しているという存在に触れる経験をする。末期がん患者となった高見順や井村和清の以下の文章は、存在に触れる経験をありありと表現している⁴。

「電車の窓の外は／光にみち／いきいきといきづいて／この世ともうお別れかと思うと／見られた景色が／急に新鮮に見えてきた〔中略〕この世界は実にしあわせそうだ／それが私の心を悲しませないで／かえって私の悲しみを慰めてくれる〔中略〕胸に感動があふれ／胸が詰まって涙がでそうになる」(高見 2004 : 62-3)

「その日の夕暮れ、アパートの駐車場に車を置きながら、私は不思議な光景を見ました。世の中がとても明るいのです。スーパーへ来る買い物客が輝いてみえる。走り回る子供たちが輝いてみえる。犬が、垂れはじめた稲穂が、雑草が、電柱が、小石までもが輝いてみえるのです。アパートへ戻ってみた妻もまた、手を合わせたいほどに尊くみえました」(井村 1980 : 137-8)

これだけではない。仏教には「人の生を受くるのは難く、やがて死すべきものの、いま命あるは有り難し」(法句経 182 番) という言葉がある。「有り難し」とは、いのち(生)あることがいかに奇跡的な出来事であるかに目覚め、驚き、感動した気持ちを表したものである。このように、反転のロジックは、有り難さ(感謝)を伴うこともある。

「無くて当たり前、にもかかわらず、こうしてあることの奇蹟」という反転のロジック(存在の論理)が、この世界があることのかげがえのなさ、有り難さ、大切さという「私たち一人ひとりに世界が存在していることの意味」を露わにしてくれる⁵。

3. 世界が存在している経験を表す言葉・思想

私たちは、存在している物事の間で比較し、そこに価値を見出そうとする。しかし、それとは異なり、無（生まれてこなかったことや死）との対比により照らし出され、そして無根拠（この私に世界が与えられている根拠などなく、むしろ与えられなかった方が当たり前であること）にもかかわらず在るという存在の論理が示す「存在の豊かさ」がある。それが「存在という事象そのもの経験」であり、その経験における意味が生の輝き、かけがえのなさ、有り難さ（感謝）である。そして、存在が開示する世界（場所）の輝き、かけがえのなさ、有り難さに身を委ねるときに感じられる「人間（かけがえのない世界）は大切な存在なんだ」という思いを表す言葉・思想が「人間本来の尊厳」なのである。

人間本来の尊厳についての理解を可能とする存在こそが、社会福祉学という学知の根源にあるもの、すなわち、社会福祉学の原理であると考えている。

VI. おわりに

「存在」という原理が、普段私たちが忘却している、人間一人ひとりに与えられている（開示されている）固有の世界があることへのかけがえのなさ、尊さ、有り難さを露わにしてくれる。これらに身を委ねるところに人間本来の尊厳がある。岡村の主体性の原理をさらに徹底したときに見えてくる光景は、この人間本来の尊厳であろう。そして、それに気づかせてくれるのが「存在」という社会福祉学の原理である。

冒頭で述べた「しゃべれない、見えない、歩けない、IQは測定不能であろうとなかろうと、『人は大切な存在なんだ』という思い」は、人間本来の尊厳からもたらされる感情であり、その事を露わにしてくれるのが「存在」という社会福祉学の原理なのである。

しかしながら、社会福祉学の原理はこれだけではない。「存在」の彼方である「他者」も、もう1つの社会福祉学の原理としてある。このことは稿を改めて論じたい。

注

- 1 子どもの貧困については、浅井・松本・湯澤編（2008）、子どもの貧困白書編集委員会編（2009）を参照。
- 2 筆者は、このような意味における社会福祉学の原理を探究するのが福祉哲学であると考えている。しかし同時に、元来の哲学は経験をフレーム化する（捉える枠組みを作る、定式化する）ものであり、

臨床哲学は、人々の具体的なフレーミング（広い意味で哲学的な、つまり真理や規範にかかわるような表現）をサポートすることで、経験の始源性を取り戻す試み（中岡 2010：174-5）であるとするならば、本稿の試みは臨床哲学の一環でもあると考える。

- 3 Bayertz,K (= 2002：152-6) 参照。
- 4 末期がん患者が、必ずしも高見や井村のような経験をやる訳ではない。2000 人以上のがん患者を看取った経験を持つ佐々木（2009：84）は「特に若い患者さんの死は、表面上はあたかも受容しているように見えても、実際は『どうしても生きてかった』と思いながら亡くなられた方がほとんどなのです」という。人は生きたい、死にたくないのである。それ故、末期がんで余命いくばくも無いと告げられた場合、風景はむしろセピア色になる（佐々木 2009：169）人がほとんどであろう。高見や井村のような経験には、この生（世界）があることが稀有なこと（存在神秘）への気づきが必要である。
- 5 古東哲明はハイデガーの存在を、この世界があることに何の根拠も必然性もなく、むしろ無くて当たり前だったにもかかわらず、むしろ、そうであるが故に、この世界があることは奇跡・不思議であり（反転の論理）、そこに、この世界は唯一回切りのかげがえのないものが感じられること（ハパックスの論理）、また、〈死ぬ思い〉に浸潤されたときに経験される生の輝き・尊さ（クワシ・ウルシマ）、と読み解いている。本稿における存在の論理および存在に関する理解は古東（1992、2002）に依拠している。但し、感謝という観点は筆者が付け加えた解釈である。

文献

- 浅井春夫・松本伊智朗・湯澤直美編（2008）『子どもの貧困—子ども時代のしあわせ平等のために』明石書店。
- Bayertz, K. (1995) *Die Idee der Menschenwürde: Probleme und Paradoxien, Archiv für Rechts-und Sozialphilosophie*, Vol.81,H.4,S.465-481. (= 2002, 吉田浩幸訳「人間尊厳の理念—問題とパラドックス—」山内廣隆・松井富美男監訳『ドイツ応用倫理学の現在』ナカニシヤ出版, 150-173).
- Ciceronis,T. (1994) *De Officiis*. Winterbottom. M.ed.M.Oxford.(= 1999, 中務哲郎・高橋宏幸訳『キケロー選集9』岩波書店).
- Heidegger, M. (1935) *Sein und Zeit*. Unveränderte 4.Auflage, Max Niemeyer Verlag,Halle a.d.S. (= 1960, 桑木務訳『存在と時間（上）』岩波文庫).
- Heidegger, M. (1947) *Über den 《Humanismus》. Brief an Jean Beaufret. Paris*, Verlag A.Franche AG.,Bern. (= 1997, 渡邊二郎訳『「ヒューマニズム」について—パリのジャン・ボーフレに宛てた書簡』ちくま学芸文庫).
- Heidegger, M. (1982) *Martin Heidegger Gesamtausgabe II. Abteilung;Vorlesungen 1923-1944.Band 52 : Hölderlins hymne“Andenken”.Freiburger Vorlesung Wintersemester 1941-42*, Hrsg.von Curd Ochwadt.Vittorio Klostermann, Frankfurt am Main. (= 1989, 三木正之,ハイニンリッヒ,トレチアック訳『ハイデッガー全集 第52巻 ヘルダーリンの賛歌「回想」』創文社).

- Heidegger,M.(1984) *Martin Heidegger Gesamtausgabe II.Abeilung: Vorlesungen 1919-1944,Band 45. Grundfragen der Philosophie. Ausgewahlte“Probleme”der“Logik”. Freiburger Vorlesung Wintersemester 1937-38*. hrsg. von Friedrich-Wilhelm von Herrmann, Vittorio Klostermann, Frankfurt am Main.(=1990, 山本幾生, 柴嵩雅子, ヴィルクルンカー訳『ハイデッガー全集 第45巻 哲学の根本的問い—「論理学」精選「諸問題」—』創文社) .
- Heidegger,M.(1993) *Martin Heidegger Gesamtausgabe II.Abeilung: Vorlesungen 1919-1944,Band 58, Grundprobleme der Phänomenologie,1919-20*, Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann . (=2010, 虫明 茂 / 池田 喬 / ゲオルグ・シュテンガー訳『ハイデッガー全集 第58巻 現象学の根本問題』創文社) .
- 井村和清 (1980) 『飛鳥へ、そしてまだ見ぬ子へ—若き医師が死の直前まで綴った愛の手記』祥伝社.
- 北川東子 (2001) 『『存在の意味への問い』との出会い』木田元編『思想読本3 ハイデッガー』作品社、94-96.
- 子どもの貧困白書編集委員会編 (2009) 『子どもの貧困白書』明石書店.
- 古東哲明 (1992) 『〈在る〉ことの不思議』勁草書房.
- 古東哲明 (2002) 『ハイデッガー=存在神秘の哲学』講談社現代新書.
- 小柳美代子 (2006) 「〈場〉としての人間—ハイデッガーと西田哲学とを起点に—」ハイデッガー研究会編『ハイデッガーと思索の将来—哲学への〈寄与〉—』理想社、243-263.
- 京極高宣 (1995) 『社会福祉学とは何か—一新・社会福祉原論』全国社会福祉協議会.
- 仲原孝 (2008) 『ハイデッガーの根本洞察—「時間と存在」の挫折と超克』昭和堂.
- 中岡成文 (2010) 「第2部 動きを／動きながら 2. 知ること／動くこと」鷲田清一監修／本間直樹・中岡成文編『ドキュメント 臨床哲学』大阪大学出版会、167-177.
- 貫成人 (2007) 『入門・哲学者シリーズ4 ハイデッガー—すべてのものに贈られること：存在論』青灯社.
- 小倉襄二 (1980) 「第6章 市民福祉の思想—抵抗としての仮説」嶋田啓一郎編『社会福祉の思想と理論—その国際性と日本的展開』ミネルヴァ書房、161-183.
- 岡村重夫 (1983) 『社会福祉原論』全国社会福祉協議会.
- 佐々木常雄 (2009) 『がんを生きる』講談社現代新書.
- 嶋田啓一郎 (1980) 「第1章 社会福祉思想と科学的方法論」嶋田啓一郎編『社会福祉の思想と理論—その国際性と日本的展開』ミネルヴァ書房、3-64.
- 高見順 (2004) 『詩集 死の淵より』日本図書センター.
- 轟孝夫 (2007) 『存在と共同—ハイデッガー哲学の構造と展開』法政大学出版局.
- 渡邊二郎 (1997) 「(二) 個別的記注」マルティン・ハイデッガー著、渡邊二郎訳『「ヒューマニズム」について—パリのジャン・ポーレフに宛てた書簡』ちくま学芸文庫、218 - 312.
- 湯浅誠 (2008) 『反貧困—「すべり台社会」からの脱出』岩波新書.

「どっちに入るかな？」フラフープを利用した授業から ——小学校で哲学する（2）

本間直樹／高橋綾

序 フラフープと哲学？

かつて大流行したといわれるフラフープ。それを私たちが目にすることは稀になってしまったが、いままも小学校に行けば、いくつかは校舎の片隅に眠っているだろう。「フラフープと哲学の関係は？」と尋ねられても誰もが首を傾げるに違いない。ところが、フラフープを使って、こどもたちと対話し、いっしょに考えることができるのだ。

私たちがフラフープを利用した授業を見学したのは、オーストラリア、ビューランダ小学校においてであった。現在、こどもとともに哲学する試みが世界のさまざまな地域で繰り返されている。こうした活動が哲学にとって無視できないことは、例えば、2007年にUNESCOによって発行された全世界での哲学教育に関する報告書¹において、初等教育における哲学の導入に1章が割かれている事実からも明らかであろう。アメリカ、マシュー・リップマンによって創始された「こどものための哲学（Philosophy for Children:P4Cと略記される）」の運動は、彼の開発した教材やカリキュラムとともに徐々に広がっていったが、やがて各地の実践者の工夫によって、リップマンの方法とは異なるさまざまな授業が考案されるようになってきている。なかでもビューランダ小学校は、「Philosophy with Young Children」という名称のもとで、独自の方法とカリキュラムを開発することによって、発祥の地アメリカでは見られなかったような輝かしい成功を収めた学校として知られている。後で紹介するように、この小学校では校長・教員が中心となって授業をつくり、地域の教員ネットワークを通して教育活動を各地に広めている点が最も注目される。

どうすれば、対話を通して自ら考える機会をこどもたちに提供できるのか。2006年度から、私たちはある小学校にて教員たちとともに試験的な授業を重ねて来た。ガレス・B・マシューズが強調するように、²こどもたちと対話し、ともに考えるためには、私たち大人がこどもたちを導くのではなく、私たちがこどもたちから考えることを学ぶうのだ、

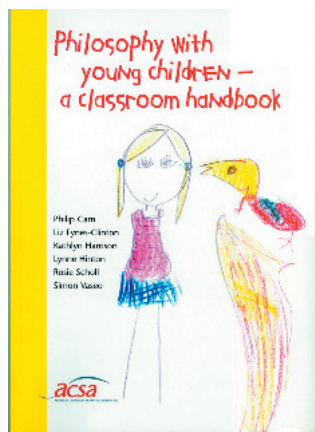
ということを認めることが大きな鍵となる、と私たちは考えている。³このことを最大限に尊重する意味をこめて、私たちは日本での活動を「こどもの哲学」と名づけている。この活動では、「哲学」の名を冠した新しい授業案を小学校に導入することよりはむしろ、私たちと教員が協力しながら、子どもたちと対話を重ね、研究者、教員、子どもたちの手によって学びの場をつくっていくことに目的がおかれている。この活動を進めるなかでも、とくにビューランダ小学校での取り組みは、教材作成と教員自身の活動の双方の点で参考になることが多い。本稿では、ビューランダ小学校で行われている哲学の授業を簡潔に紹介した後に、フラフープを用いた低学年向けの教案を私たちが実際に試した様子を報告し、この試行を通して得られた経験について若干の考察を加えてみたい。

1. ビューランダ小学校での取り組みから

ビューランダ小学校は、オーストラリアクイーンズランド州、ブリズベン近郊に位置する州立ビューランダ学校として、中学校と同じ敷地に設けられている。この小学校は教育カリキュラムの再編に組み込み、大学や社会において新たに得られた知見に触れる機会を生徒たちに提供しようと試みた。リップマンのこどものための哲学の世界的な広がりを受けて、哲学はこの小学校の中核的授業として位置づけられ、どの教員もすべての学年で週に必ず一時間、哲学の授業をすることが義務づけられている。私たちが現地を視察したときも、リン・ヒントン校長が「哲学は数学と同じくらい重要です」とはっきり言っておられたのが印象的であった。

この小学校は、哲学の授業を10年以上継続し、この授業の導入以前と導入後と比較して、学校全体の学業成績が飛躍的に向上したことで、州から表彰を受けている。教員たちは、リップマンを尊重しながらも、ニューサウスウェールズ大学哲学教授フィリップ・キャンの協力のもと、みずから教材を開発し、この教育活動をオーストラリアの各地に広げている。一般に手に入る絵本（例えば、日本でもよく知られている『かいじゅうたちのいるところ』など）を素材として利用し、子どもたちが対話を通して考えを深めることができるように、さまざまな工夫をもとに教案が練られ、それが教員向けのハンドブックにまとめられている。⁴

このハンドブックの第1部には、哲学の持つ意味が平易な言葉で紹介され、「どうやって議論のプランを組み立てるか」「探究とリーズニングのためのスキルをどのように発展させるか」などがごく簡単に説明され、第2部には12の物語を使用した教案が、第3部にはそれぞれの教案で利用可能なワーク（activity）が資料として掲載されている。（写真右）

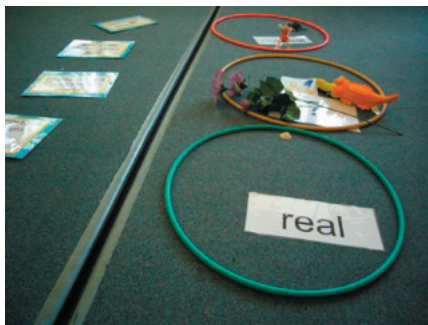


1 クラスは20名程度で、主担当の教員と補助教員の2名で授業が行われる。この学校で初めて哲学の授業をもつ教員は、まず補助教員として授業を観察し、主担当の教員から直に進め方を学んでいる。また、哲学の授業は常に公開されており、保護者や他の地域の小学校教員が見学することができる。この小学校の教員を中心に、オーストラリアの各地の小学校教員がカリキュラム開発のための組織をつくり、学校の垣根を越えた活動を展開するほか、最近では国境すら越えて、シンガポールなどでも教員向け研修を行っている。

私たちはかつて視察のためにこの小学校を訪問し、低学年、中学年、高学年の3種類のクラスの様子を見学した。低学年のクラスでは、本稿で主題とするフラフープを利用した「交通信号（Traffic Light）」という方法を用いて、「現実（本物）（real）」という概念について話し合う授業が行われた。中学年のクラスでは、“Thinking Skills”（資料1参照）の一つである「反例（counter example）」を作ってみるスキル学習が行われていた。誰か一人に「すべての○○は、△△である」という文を作らせ、それに対してこの文に当てはまらない反例を全員で考えるという内容である。（ちなみに、これを聞いて直ちに、「すべての例は反例をもつ」という文を考えて、先生を困らせた生徒がいたのが、非常に興味深かった。残念なことに、担当の先生はこれにうまく応えることができなかった。）高学年では、もはや絵本もスキル学習もなしに、ベテランの先生の進行のもとで子どもたちが「変化」というテーマについて自由に話し合っていた。

それぞれの模様をここで紹介する余裕はないが、これらのなかでもっとも私たちの関心を引いたのは、フラフープを用いた授業（資料2参照）であった。円になって床に座る子どもたち（1年生）の真ん中に、青、黄、赤の3つのフラフープが並べて置かれ、青の輪のなかには「リアル（real）」と書かれたシートが、赤には「リアルでない（not real）」、

黄には「？」のシートが配置されている（写真右）、授業が始まると、先生が造花やワニの縫いぐるみ、恐竜の置物、イラストの書かれた紙、キャラクター人形などを一つずつ手に取って子どもたちに見せ、「これはリアルなもの？」と問いかけ、子どもたち一人一人がそれを青、黄、赤いどれかの輪のなかに置き入れ、先生に尋ねられてそこに置いた理由を話した。



授業の最後に、「哲学」とタイトルのついたノートを全員が取り出し、それを開いて左右の頁の真ん中に線を引き、左頁下に「リアル」右頁下に「リアルでない」と書いたあとで、それぞれが好きな絵（と説明）を書くという作業を行った。こうして子どもたちによって書かれた絵は、廊下に張り出されている。

（写真右）



以上からも伺えるように、この小学校での哲学では「聞く」「理由をいう」「例をあげる」から始まる「考えるためのスキル」の学習をベースにした対話が重視されている。学年ご

とに習得すべきスキルが一覧として示されている点も、教員たちにとって分かりやすく、授業を組立てやすいようである。

2. 兵庫県西宮市の小学校での授業「どっちに入るかな？」

2-1. 導入の経緯

兵庫県西宮市のある小学校では、子どもたちが互いの声を聴きあうことが重視されている。私たちは、2006年度にこの小学校の教員とともに物語について話し合う授業をつくることができた。それをきっかけに、毎年数回、物語をもとに子どもたちが対話する授業

が実施されるほか、2009年度には、話し合いに慣れていない教員もやってみることができるよう、フランスで幅広く活動する哲学実践家、オスカル・ブルニフィエの「相互質問法」が第5学年で試行された。⁵

5年目にあたる2010年度は、さらに新たな展開を迎え、一つの学年にとどまらず、各学年に対話を重視した授業を導入することが学校全体で検討されることになった。リップマンのP4Cやビューランダ小学校が作成したカリキュラムでは「哲学」が必修の科目として設けられることが条件となっている。しかし、日本の初等教育において「哲学」が科目として設置されることは事実困難であろう。むしろすでに導入されている「総合的な学習」の時間を有効に活用し、教室のなかで教員たちが子どもたちとともに学びの場を形成できること、そして「ともに考える」という営みが、他のすべての科目での取り組みにつながっていくことが重要であると私たちは考えている。そこでまず、すでにさまざまな教員の手によって作られてきた総合的な学習の授業案を参考にしながら、低学年、中学年、高学年のそれぞれの学年に応じた学習プログラム案を考案した。私たちは、この学習プログラム全体の目標として「あなたとわたし じぶんで考える、ともに考える」を掲げ、これを実現するために、「問いかける（知的関心・批判的思考）」「感じる（感性、共感）」「コミュニケーション（聴く、話す）」「協働する（ケア、共同性／地域への関わり）の広がり」という4つの要素に関して、各学年ごとに授業のなかでどのような点が重視されるべきかを一覧表にして作成し、教員研究会の場で提示した（資料3「こどもの哲学をベースにしたカリキュラム案——「ともに考える」こどもを育てるために」参照）。もちろん、これを提案した私たちの意図は、この案をそのまま小学校で実施することではなく、これをもとに教員たちに、自分たちの手で授業改善に取り組んでもらうことにある。

ある程度スキル学習を意識した授業の方が小学校教員にとって導入しやすいという意見を聴き、まず、以下で詳しく紹介するように、低学年（2年生）を対象に対話を通して考えるための授業案を新たに作成することになった。また、この小学校では3年生を対象に環境体験学習が導入されているが、このプログラムのなかに、体験したことについて子どもたちが自由に話し合う対話の時間を設けることを提案した。さらに、5年生を対象に、一枚の絵を見ながら自由に意見を交換する授業が計画され、近隣の美術館の協力を得て、美術館に特別に設けられた鑑賞室をすべてのクラスが順番に訪れ、私たちの進行のもと、1時間ずつ絵について話し合うことができた。

2-2. 準備段階

まず、2年生の担任教員たちとともに、2年生を対象にした授業でどんなことができるのかについて自由に話し合った。教員によれば、2年生たちは、すでに一つのテーマについて話し合い、意見を述べ合うという経験をもっている、しかし、授業中に発言することにもまだ慣れていない、なかなか積極的に発言できない子どももいる、ということであった。また、「相互質問法」を低学年でも試してみたい、という声もあった。最終的に、今回は積極的に発言しない子どもたちも巻き込んだ手法をやってみる、という点で合意が得られたことにより、ビューランダ小学校で行われているフラフープを用いた対話「交通信号」をやってみることを私たちの方から提案した。この方法の利点は、発言までできなくても、モノを手にとって動かすことができるだけで、話し合いに参加でき、全体に貢献を果たすことができることにある。

内容は単純ではあるが、まったく初めてのやり方でもあるので、昨年度と同様、まず筆者の一人である高橋が一時間使って模範授業を行うことになった。この「交通信号」は、ある概念に、どのような具体的なし抽象的要素が含まれるのか、それは他のものからどのように区別されるのかを考えるためのツールである。2年生担任教員と協議を重ね、「美しい」という概念を話し合うテーマに選ぶ方向になったが、結果として「美しい」という言葉は、2年生ではまだあまり使わないので、「きれい」という言葉を選ぶことになった。「きれい」という言葉には、「美しい」だけでなく、「清潔な」という意味も含まれるが、このような日本語特有の多義性もあえて踏まえて対話に臨むことにした。どの教科の中で行うかについては、「きれい」という一つの言葉の広がりを知る、自分の感じることを言葉にして他人と共有する、という観点から今回は国語科の内容として行うことになった。

ワークの方法自体は単純であるため、授業案の作成の際にいちばん時間を割いたのは、「きれい」「きれいじゃない」に分類するモノ（素材）を選ぶことであった。教員たちは最初は「美しい」という言葉に関連するようにと、美術の教科書に出てくるような芸術作品の写真を準備していた。そこで、芸術作品ももちろんあってもかまわないが、子どもたちの身近なもので、なるべく「きれい」と「きれいじゃない」（きたない、怖い、気持ち悪い）に意見が大きく分かれる素材のほうが議論が盛り上がるだろう、ということ私たちに伝え、昆虫や、自然（雷、山の写真）や、誰かが使い古した道具なども入れることになった。

まず高橋が1クラスを相手に授業を行い、担任教員たちはその様子を参観するとともに、ビデオを使って記録し、それを参考にして授業の準備を行った。ワークが行われた場所は、

いつものクラスルームではなく、靴を脱いで床に座ることのできる活動室（ランチルーム）である。ちなみに、この小学校で長く研究授業を行っているが、初めて〈座って円になる〉というこどもの哲学の基本のやり方を実施することができた。

用意したモノ

- ・フラフープ
- ・分類するためのいろいろな素材：造花、カミキリムシ（写真）、雪山（写真）、雷（写真）、へび（写真）、カリンの実（学校の庭で育てている）、ぞうきん、手提げかばん（既に何年か使っているもの）、ぶたのぬいぐるみ、ランドセル（何年も使われ、ペイントがはげている）、鉛筆、給食の食器
- ・素材を隠しておくための大きな箱（担任教員の手作り）

展開

導入（5分）：授業のやり方、ルールの説明

- ・手をあげて発表すること、他の人が発表している時は最後まで聞くことを確認

展開（25分）：「どっちにはいるかな」ワーク

- ・素材を「きれい」「きれいじゃない」に理由を分類しながら分けていく
- ・一つの素材に関して、何人かを指名し、「きれい」「きれいじゃない」「どちらでもない」のフラフープにその素材を置き、そこに置いた理由を述べる
- ・各素材について意見を聞いた最後に（ビューランダ方式にのっとって）全員でそれをどちらに入るか議論する（これが後々書くような“アクシデント”を生じさせることになった）

まとめ（15分）：

- ・机に着席し、ワークシートに各自が考える「きれいなもの」「きれいじゃないもの」を書き出す。理由も書けるようであれば書く。
- ・最後の10～15分間、用意された机に全員が座って、教員の作成したシートに書き込む。シートには、フラフープと同様、「きれいなもの」「きれいではないもの」と記された欄が二つ用意され、自分の考えたものを自由に書き込むよう指示される。それぞれの下に「りゆう」という欄が用意され、さらに感想などを述べる自由記述欄も用意されている。

2-3. 高橋が進行した模範授業

まず、事前の準備段階で担任教員たちから、二年生の子どもたちは、少しのことで楽しくなり、大人がびっくりするほど興奮することもあるので、あまり子ども達を興奮させすぎてはいけない、ということをお伝え聞いた。高橋はこのアドバイスがあったので、ある程度心してワークに挑んだつもりであったが、結果としては子どもたちのエネルギーに「完敗」を喫してしまった。

そもそもの初めから、ふだんの担任ではなく、新しい先生が来る、しかも教室ではなく、ランチルームで授業だということだけで、子どもたちは大変興奮していたそうである。ランチルームに集まった二年生たちに、それぞれの名前がわかるように名前を書いた名札代わりのガムテープを手渡していくのだが、その時点で彼らはかなりそわそわしている。「今日なにすんの?」「先生だれ?」と列から頭がちょこちょこ突き出して質問が飛んで来る。

全員が円になって座ったあとで、進行役がルールについて説明する。「手を挙げて発言すること、他の人が話している時はその人の方を見て、よく聴くこと。」全員がうなづいたので、内容の説明に入る。秘密の箱から、進行役がいろいろなモノを取り出すので、それを「きれいなもの」「きれいじゃないもの」「どちらでもないもの」のどれに入るか考えてください、そしてそれぞれのフラフープに分類して置いてみましょう、と説明。子どもたちの関心は、すでに箱の中から何が出てくるのかに向かっている。

最初に箱から取り出したのは、「造花」だった。それを見るやいなや（それが何かはつきりわかっていない子どももおり、手にとってから「つくりもんや〜」という子どももいた）3分の1ほどの子どもたちが一斉に手をあげた。考える時間を取るためにも、「今からこれを、『きれい』と思うか、『きれいじゃない』と思うか考えて、フラフープのなかに置いていきます」とたくさん挙がっている手を制しながらゆっくり説明をした。しかし、子どもたちは手を一旦下げて考える気はいっこうになさそうなので、一人を指名し、造花を手渡してみる。手渡された子どもは、初めてその時点でそれが何なのか、どっちに入れよう・・・と少し慎重に考えはじめたようであった。しかし、自分も意見を言いたい周囲の子どもたちは、待ちきれない目で彼のことを見つめている。

高橋が進行をする際に気をつけようとしたことは、なるべくスローダウンし、じっくり一人一人の意見を聞くことと、素材の場所を動かす時にその理由を全員に向かって言うてもらったことだった。そのため、一人の子どもが素材を見つめ、考えたりしている時には、その子どもの隣か後ろに立って他の子どもの注意が発表者に向くように務め、違うフラ

フープに素材を移した後は、座る前にもう一度全員のほうを向いて動かした理由を述べてもらうようにした。また、述べられた理由がよく分からない場合には、「どういうことを言おうとしたの?」「～ということでもいいかな?」と聞き返す、他のこどもが述べた理由と際立って違う場合には「へえ、そんな理由もあるんだね。」と受け止めた後で、「さっきの～という考えとは違うけど、どう思う?他のみんなもどう思う?」と尋ねてみることもなども行った。そうした意見の違いについて議論する、というところまではいかなかったが、それぞれのこどもたちは、「きれいなもの」についての自分の考えや感じ方、その理由を述べる、ということではできていたと思われる。

先にも触れたように、この模範授業の途中、興味深いアクシデントが生じた。一つの素材についてある程度意見が出尽くした後に、進行役（高橋）が全員に向かって、「みんなはどちらを選ぶ?」「これは結局どっちにいたらいいと思いますか?」を尋ねた時のことである。全員が発言を求めて円の中心にいた進行役の下に殺到したため、それまでこどもたちの熱気で内側へ内側へと崩れがちだった円が完全に崩壊してしまったのである。同時にこどもたちの集中力も拡散してしまったため、元の体勢（円になって、他の人の話を聞きながら考える）に復帰させるのに、時間がかかってしまった。参観していた教員が数人がかりで「円の中に入りすぎないように」「人が話しているときは聞きなさい」と見かねて注意をしてくれた。

この模範授業からの気づきとして、今後担任の教員が授業を行う際には、各素材についての多数決は採る必要はない（それぞれがそれについての意見を述べており、発表できなかったこどももそれを通じて考えているのだから）ということが分かった。そして、教員たちの工夫により、事前にこどもたちに「何のために円形になって話し合いをするのか」について（教員が命じた、ということではなく）自分たちで考えてもらい、どういうことを気をつけるべきかについて話し合うことになった。

2-4. 教員による授業

我々による模範授業を踏まえて、二年生の担任の先生が「どっちにはいるかな」の授業を行うことになった。連続二時間で一回とし、先に述べたように一時間目は、いきなりモノについて話し合うのではなく、落ち着いて話し合うためのルールをクラス全体で考えることにした。これらルールはクラスによって少しずつ異なる。あるクラスでこどもたちが考えたルールは以下のようなものである。このルールは、誰でも読めるように紙に書かれ

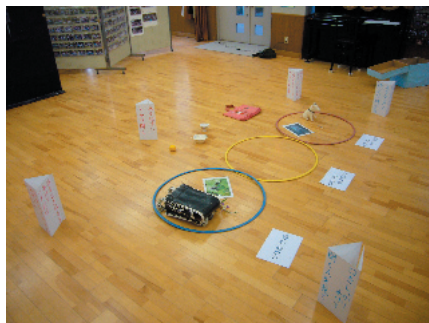
て、円のなかに立てて置かれることになった。
(写真右)

「あそばずにしっかり聞く」

「話すときは手をあげて一人だけ」

「口をしっかりあけて聞く人を見て」

「大きな声でゆっくりはっきり」



この授業を行う教員は、模範授業での高橋による進行のビデオを何度も見返し、特徴的な質問の仕方を書き留めて授業に臨んだとのことだった。「そこまでしなくてもいいのでは？」と理由を聞いてみたところ、私たちが何気なく対応しているその仕方は、授業の中で教員たちがしている意見の聞き取り方とかなり異なるとのことであった。確かに教員たちは、こどもの発言が足りない場合には言い足りない部分を補い、整形してから、「こういうことかな？」と返すことが多い。私たちが進行をする際には、こどもの発言をほとんど加工せず、よくわからない場合は「どういうこと？」「他の人わかるかな？」と直接子ども達に聞き返すようにしている。かなり混乱した発言の場合でもこちらから修正はせず、「それだとかいうことになるよね」と一旦帰結だけまとめ、「本当にそれがいいたいことなの？」と本人に確認するにとどめている。つまり、どんな発言に対しても、発言者本人とそれを聞いている人がまず反応することを重視している。しかし、教員たちはこどもの発言に指導的な介入を行うことが多いため、この方法では進行役が介入しないほうがよいと頭ではわかるのだが、ついつい「余計な」一言を挟みそうになる、とのことだった。そのため、私たちが進行する時に使う言い回しをそのまま真似して使ってみることにしたのだという。

教員たちの鍛錬の成果が発揮され、実際の授業では、見事に子どもたちが主役の話し合いができていた。子どもたちが自分たちで決めたルールを紙に書いて円陣の中に置き、いつでも見えるようにしていたので、自分勝手に話すこどもがいる場合や、円が乱れそうになった場合には、「みんなこの授業ではどんなルールを守ることにきめたっけ？」と示してみせるだけでよかった。また、こどもたちの選択や理由は大人が聞くと首を傾げたくなるものも少なくなかったが、教員は直接疑問を突き返すのではなく、「ほかの人はどう思う？」とこどもたちどうしの反応を適切に促していた。

3. 授業に対する考察

3-1. 参加への熱意

見逃されがちではあるが、重要な事実として何よりも最初にあげなければいけないのは、こどもたちの参加への熱意である。同小学校で4年生のクラスで試行された「相互質問法」を用いた授業でも同様のことが観察されたが、こどもたちの参加への熱意、とりわけ発言への意欲に、私たちは毎回のように圧倒される。発言したいという気持ちは、ただ目立ちたい、何でもいいから話したい、ということから来るのではない（もちろん、こうした動機そのものも何も否定すべきものではなく、重要な動機の一つといえるだろう）。それ以上に、何かこどもたち自身も自分で抑え切ることのできない、アイデアの閃きを得たことを全身で訴えている。しかも、異なる考えに出会ったときに、この熱意はいわば倍増する。授業では、このような参加への熱意を最大限に尊重しなければならないように思われる。高橋の模範授業でのアクシデントに見られるように、熱意が高まるあまり、たとえ教員の予期せぬ事態に至ったとしても、理由なくこどもたちの言動をコントロールし、参加への意欲を殺いでしまってはならないだろう。それよりもむしろ、意欲が爆発するとどうなるのかをこどもたち自身が知り、それをどのようにして乗り越えることができるのかをいっしょに考えるという具合に、参加の仕方を変容させていくことが重要であると考えられる。（「こどものための哲学」においても、授業後の振り返りで「私は積極的に参加したかどうか」という自己評価を行う時間が設けられている。）

また、円陣が崩れてしまったという事実についても、こどもたちが熱意のあまり無秩序な行為に走ったと理解すべきではないだろう。こどもたちの行いには理由があるはずである。結果として円陣はほぼ壊れてしまったものの、こどもたちは好き勝手に振舞ったのではなく、きちんと問いかけに応えたに過ぎない。つまり、それまでは高橋は一人一人に対して尋ねていたのに、「みんな」に対して問いかけたので、「みんな」が一斉にそれに応えてしまったのである。円陣が崩れてしまったのは、私たちにとっても予期せぬことではあったが、この経験を通して、教員が「みんな」に対して問いかけ、「みんな」が一斉に意見を述べようとするどんな事態になるのか、教員もこどもたちも身をもって学ぶことができたといえるだろう。こうしたアクシデントはいつでも起こる可能性がある。授業案が意図通りに成功したか失敗したかよりも、授業のなかで生じたことから教師と生徒たちが何を学ぶのか、がより重要な課題となるのではないだろうか。

3-2. 発言できなくても、参加できる

本稿2でも述べたように、進行役「意見や理由が言えなくても、モノを動かしてみるだけでよい」と言うことで、より多くの子どもたちがこのワークに参加することができた。今回試行した方法はみんなの見ての前で「モノを置く」という極めてシンプルな行為を繰り返すだけであるが、実際に試してみることで、これが大変効果的であることが分かった。例えば、どの子どもにも等しく観察されたことだが、挙手をして実際にモノを手にしたときに、子どもたちはすぐには輪のなか置かずに少し考えるのである。つまり、子どもたちは、それまで頭のなかで何となく考えていたことを、もう一度みんなの前で現実に披露する直前に、わずかな時間ではあるが「考え直す」のである。そのことが、誰にも促されることなく、ごく自然に行われる。全員の前で何かをする、しかも、誰かに指示され、「させられる」行為ではなく、自発的な行いを他者の前で示すことが、一人一人にとって思考と反省を促すきっかけになるのである。

さらに、置くという行為を「見守る」ということもまた協働の重要な要素をなしている。見守る（そして聴く）ことも、重要な参加のかたちである。ある子どもが、どうしてそこに置いたのかについて理由を言うことができなくても、他の子どもたちはそれを実際に見ているので、そのつどそれに賛成したり、反対したりと反応を続けることができる。単に参加できたというだけでなく、行為を通して全体の議論に貢献を果たすことができるのである。

こうした参加と貢献を助けているのは、いうまでもなく、言葉ではないモノである。モノは参加を可視化する手段として役に立つ。「子どものための哲学」では、「コミュニティ・ボール」と呼ばれるボールがしばしば用いられる。いったんこのボールを使い始めると、教員も子どもたちも、このボールを手にしたときだけに発言することが許されるとともに、発言者を選ぶというイニシアチヴもまた子どもたちに委譲されることになる。今回の授業では、発言者を子どもたち自身が選ぶことまでは試すことができなかったが、今回使用されたモノも（「次の人を選んでこれを渡してください」と子どもたちに伝えておくことで）、コミュニティ・ボールと同様の使い方をすることが可能であろう。コミュニティ・ボールやモノによって発言者が全員の前で明示されることにより、話す者と聴く者の関係が視覚化され、すぐに発言がなされなくても双方にゆとりをもつ機会が与えられる。このことで、発言者は発言する前にボールやモノを手にしたが、考えをまとめ直す余裕をもつことができるだろう。また、ボールが与えられて発言の機会を得た後、うまく言葉をまとめ

ることができないために発言できなかったとしても、ボールを手にしたというだけで、参加を果たしたと見なされるのである。

3-3. 進行役としての教員の役割

高橋の授業を観て、教員たちは自分たちの普段のふだんの関わりとは随分違うと感じたそうである。その違いは、「対話の進行役」という役割が何なのかに大きく関わっているだろう。何よりもまず、私たちが落ち着いて対話できるために不可欠と思われるのは、「あなたの発言を聴く」という姿勢であり、とくに教室においては、教員がそれを身をもって示すことが重要となる。つまり、子どもたちが行った選択や発言された意見や意見に対して直接コメントを述べたり、修正を加えたりするのではなく、発言を〈聴く〉姿勢を全員の前でやって見せることである。聴くとは、聴き手としてそれを受け止めたという仕草を明確に相手に示すことであり、必要に応じて、「よく聴こえなかったので、もう一度言ってみて？」とか、「〇〇と言ったの？」と言われたことの確認を促すだけでもよいだろう。上記3で例にあげたように、一見不可解に思われる発言が子どもたちのなかから出された場合も、子どもたちどうしの言葉のやりとりを続けさせることで、さまざまな発言の対比を通して徐々に発言の意味が見えて来ることがしばしば生じる。子どもたちを信頼して見守る、ということは何よりも大切である。ときに子どもたちの思考のスピードは大人たちの予想を越えるときがある。進行役は、自分には不可解に思える言動をいきなり否定せず、「それはどういうことか」と焦らずに、しかも「どう思う？」と周りの子どもたちを巻き込みながらゆっくりと吟味する姿勢を見せなければならない。

進行役が積極的に行うべき点は、一人一人の子どもがゆっくりと落ち着いて発言するための時間を確保し、他の子どもたちがちゃんと発言に耳を傾けているかに注意すること、適度なテンポを保ちながらも、けっして急がずにゆっくり話し合いを進めるようにいろんなサインを発することである。フラフープとモノを使ったこの授業では、モノを見せ、手渡す、という具体的な身体動作がこのテンポを作っていくための重要な要素となっている。今回の試行によってあらためて気づかされたことだが、発言のスピードやタイミングを全員でコントロールしていくためには、こうしたモノ（物体）や身体動作を適切な仕方を利用することが不可欠といえるだろう。

また、資料1であげたような、「考えるためのスキル」に関しても、教員の方からスキルを提示して教える必要はないように思われる。なぜならば、こうしたスキルは暗黙のう

ちに子どもたちによって試されているのであって、教員の役割はスキルを教えるのではなく、子どもたちが試しているスキルに名前を与え、それとして区別できるように助けてやるだけでよい。スキルは、言語の文法のように、それが実際に使用されているときは、それがスキルであることが忘れられている。今回の経験からも、とくに低学年においては、スキルをスキルとして学ぶことよりむしろ、(想定される)スキルを使いたくなる状況や素材をさまざまなかたちで提供するだけで十分であると考えられる。

3-4. 子どもたちの発言

さて、子どもたちはモノについて話すなかで、どのようなことを考えているのだろうか。参観した教員の感想には、子どもたちが発言している内容が分かりにくい、子どもたちのあいだで「きれい」という言葉が正しく使われていないようで国語の授業としてどうなのか、などの声があった。この授業をどう理解するのかについては、学習目標に応じて異なってくる。ここでは、一例として、ビューランダ小学校でも重視されている「考えるためのスキル」に焦点を絞って、子どもたちの発言をいくつか取り上げて考察を加えてみよう。

高橋の模範授業において、最初に見せられた造花について、それを「きれい」に入れた男の子は「(造花は)ニセモノだからきれい」と理由を述べた。その次にそれを「どちらでもない(どちらか分からない)」に移動させた女の子は「花自体はきれいだが、土がつくときれいではないから」と述べ、さらにそれを「きれいでない」に移動させた男の子は「花は枯れるから」という理由をあげた。一見バラバラに思われるこの一連の発言のなかに、実は子どもたちが協働して推論している様を伺うことができるだろう。つまり、ここに隠されている推論の断片を再構成すると、「生花はきれいだが、土がついたり枯れたりするとききれいではなくなる。それに対し、造花は枯れず、土もついていないのできれいである。」と書くことができる。2番目、3番目の子どもは、1番目の子どもが述べた理由をそれなりの仕方で理解した上で、それぞれの強調点を加えて、モノを置く場所を決めている。この方法でもっとも重要なのは、子どもたちがどこにモノを置くのかではなく、置いた理由がどのような意味をもち、その意味を子どもたち自身がどのように理解しているかを知ることである。以上で紹介した3つの発言は、授業の最初に、あっという間に出されたものであるが、このわずかな間であっても、子どもたちは整合的に判断をつくり出す作業を協働で行うことができることを明確に示している。これは実に驚くべきことである。

また、協働で思考しているだけでなく、個々の子どもの発言に隠されている前提となる

考えも興味深い。例えば、「花は枯れるからきれいではない」という理由の背景には、「生き物は枯死する。常に変化する」ということへの一般的な洞察が含まれている。2番目の「花自体はきれいだが、土がつくときれいではない」の発言に関しては、本質と現実存在の違い、あるいは、理想と（現実条件下での）事実の違いに対する洞察が見出される。そして「ニセモノだからきれい」からは、「きれいなものは変化しないものである」という前提となる考えを伺い知ることができよう。こどもたちは、個々の判断を述べることによって、ある一般的な前提について考えようとしている。こうした洞察に関しては、もちろんこのように私たち大人が観察して満足するだけでは十分ではない。（ビューランダ小学校でなされているように）このような授業を辛抱強く繰り返すことにより、こどもたちは自分たちの気づきを時間をかけて言葉として表現する機会が与えられ、言葉を通して自分たちが思考しているプロセスをいっしょに確認しあい、思考を掘り下げていく力をともに育てていくことができるのであろう。

こどもたちの観察眼は大人を上回る。「かりんの実の外側は確かにきれいだが、中を割って見ると、種が虫みたいで気持ち悪くてきれいではない。」と発言したこどもがあった。私たちはその事実を知らなかったのだが、後日、小学校でもらったかりんを実際に割って見ると、確かにそのように見える。この発言は、そう明言されてはいないけれども、「外見はきれいだが、中身は必ずしもそうではない、だからかりんはきれいではない」という判断を言わんとしたものと考えることができる。さらに時間をかけて話し合うことができれば、かりんの例を離れて、一般に「外見だけでなく、中身をきれいでなければ、きれいとは言えない」というかたちの一般前提を取り出すこともできるだろう。

もっとも、こうした考察はあくまでもこどもたちの発言に対する私たちの事後的な解釈にとどまる。教室のなかでこどもたち自身そして教員たちがこれらの発言から出発して「考える」というプロセスがみんなのものとなっていくためには、今回の試みだけではなく、より継続的な取り組みが必要とされるだろう。また、以上は解釈の一例に過ぎず、こどもたちの発言から論理的な思考のプロセスだけが浮かび上がって来るわけではない。こどもたちの発言のどこに焦点を絞って理解を深め、何をゴールとしてこどもたちと思考を深めていくのかについては、授業を実施する教員たちとさらなる対話を私たちは続けていかなければならないだろう。

結 こどもたちの発言をよく理解するために――教員どうしの対話

今回報告したように、1回の授業をつぶさに観察することによって、個々のこどもの学びを確認することはもちろん可能であるが、他方で、こうした授業全体の成果は短期的に目にみえるかたちにはならないだろう。私たちとしては、このような対話の授業が各学年で定期的に持たれることを願ってやまない。今回試行されたフラフープを使った対話はその学年でも行うことができるうえ、学年が上がるにつれて、モノでなく言葉の書かれたカードを使って、私たちの身の回りの事柄について話し合い、考えを深めることができるだろう。

また、今回もいつものように、実際の授業を終えた後で、すべての教員が集う教員研究会が開催された。そこで出された教員の感想のなかには、「こどもたちがただ好き勝手に発言しているだけだ」と、しばしば繰り返される意見もみられたが、それに対し「いや、ちゃんと議論になっている、こどもたちはものすごいスピードで議論していた。」と反論を述べるも教員もいた。実際、以上で述べたように、こどもたちの発言の意味や、発言の繋がりを現場で直ちに理解することは誰にとっても容易ではない。個々の教員によって受け止め方は当然異なるだろう。そこで重要となるのは、教員どうしで異なる受け止め方を互いに出し合うなかで、直ぐには見えてこないこどもたちの発言の意味を、教員が協働して理解しようと努めることではないだろうか。

現実の教育現場ではなかなか困難であるかもしれないが、このように対話を重視する授業を行う場合、今回の試行のように教員が複数でチームを作って交代で授業を行うことがもっとも近道であるように思われる。教員とはいえ、実際に進行役をやってみると、自分自身のさまざまな「偏り」を身をもって知ることになる。人間である限り、どのような人もそのような偏りを持っていることは当然のことであり、そのような偏りゆえに見えていなかったことが、他の人の助けを借りて見えるようになることに感謝することが、一つの学びとなる。こうした他の人は他の教員であることもあれば、こどもたちであることもある。とりわけこどもたちは大人たちにとって欠かすことのできないパートナーであり、常に大人たちの偏りを教えてくれる存在である。大人たちは「花=きれいなもの」と思考と観察を介さずに思い込んでいるが、それが偏った考えであることをこどもたちはすぐに教えてくれる。あるいはすぐに気づかなくても、別の大人がその事実を教えてくれることもある。人間として生きている限り、偏りのない常に均一な思考をもつことはとても難しい。

対話こそが、偏りのある者どうしが、言葉や身振りの交換を通して均衡を模索するための唯一の手段といえるだろう。私たちは対話というシーソーの片方に誰かが座ってくれるのを待つだけでよいのである。

ここ数年の継続的な取り組みを通して、教員たちのなかには確かな手応えを感じる者も出て来たように思われる。これらのいくつかの試行を通して感じられることであるが、こどもたちの声や考えを聴く、こどもたちが対話しながら考える、という授業はまだまだ教員たちにとって馴染みにくいようである。教員たちに分かりにくい部分がどこなのか、教員たちと対話し、教員たちの声をもっと聴きながら授業を考えいくこと今後の課題となるだろう。教員たちの戸惑いのなかにこそ、こどもの哲学がさらに発展していくためのヒントが隠されていると私たちは信じている。

最後に、いつものように私たちに辛抱強く耳を傾けながら、いっしょに授業を作っていたいただいた小学校教員の方々に対して、ここに感謝の意を表明させていただきます。

注

- 1 *Philosophy: the school of freedom*, UNESCO publishing 2007.
- 2 Gareth B. Matthews, *The Philosophy of Childhood*, Cambridge, Mass. Harvard University Press, 1994. (倉光修・梨木香歩訳『哲学と子ども』新曜社、1997年)
- 3 「何が思考を呼び求めるのか——こどもと哲学のあいだ——」大阪大学大学院文学研究科哲学講座編、『メタフュシカ』第40号、1-11頁、2010年12月。
- 4 Philip Cam et al. *Philosophy with Young Children: a Classroom Handbook*, Australian Curriculum Studies Association, 2007.
- 5 この小学校での私たちの取り組みについては、中間直樹・高橋綾「小学校で哲学する——オスカル・ブルニフィエの相互質問法を用いた授業」(大阪大学臨床哲学研究室編、『臨床哲学』、第11号、58-74頁、2010年3月。)を参照のこと。

資料 1

Philosophy with Young Children - a Classroom Handbook より

考えるためのスキル (thinking skills)

第1学年

- ・ 聞く listening
- ・ 理由をいう reasons
- ・ 問う／述べる questions/statements

第2学年

- ・ 例をあげる giving examples
- ・ 他人の意見をもとに考えを組み立てる building on ideas of the others
- ・ 要約する summarizing
- ・ 振り返る reflection

第3学年

- ・ 問いをまとめる grouping questions
- ・ オープン／クローズドクエスチョン open and closed questions
- ・ 明確さを求める seeking and giving clarification
- ・ 論点のあいだに関連を見いだす making connections in the discussion
- ・ 説明する explanations

第4学年

- ・ 異なった観点をもつ different points of views
- ・ 異なる種類の質問をする different types of question
- ・ 基準をあげる listing criteria
- ・ 定義する definitions
- ・ メタファーを使う metaphors
- ・ 反例をあげる counter-examples

第5学年

- ・ 代替の可能性を考える alternative possibilities
- ・ 区別する distinctions
- ・ アナロジー analogies
- ・ 類似と相違 similarities and differences

第6学年

- ・前提を探す assumptions
- ・誤った推論を見つける identifying faulty reasoning
- ・アナロジーを検証する testing analogies
- ・関連性（を探す）relevance

第7学年

- ・仮説を立てる hypotheses
- ・議論の進み方を評価する evaluating progress of discussion
- ・推論する inference
- ・証拠がもっともなものであるかを吟味する plausibility of evidence

資料2

Traffic light

この方法はこどもたちが「概念 concepts」について考えるための入門的なワークである。一つの概念に含まれるものと含まれないもの、概念的な対比を扱い、区別をしながら考えることによって、重要な概念の意味を探求していくことができる。このワークは長年いろいろなやり方で行われてきたものであるが、もともとのアイディアはマシュー・リップマンが考案したものである。

準備するもの

- ・三つのフラフープ：赤、黄色、緑
- ・カード

やり方

1. 円 philosophy circle のなかに、フラフープを信号の順番で並べる。
2. テーマとなる言葉／概念 (ex. "リアルである real ") をカードに書き入れ、緑のフラフープの中におく。
3. 赤のフラフープには、それと反対、含まれないものを表す "NOT" の言葉 (ex. "リアルではない not real") をカードに書き入れ置く。
4. 黄色のフラフープには " ? " のカードを置く。
5. こどもたちに以下のような素材を順次見せていく。

- ・具体物（“リアルなもの”がテーマの時には造花、イミテーションの宝石、ゆで卵、写真、おもちゃのカエルなどが有用）
- ・絵が書いてあるカード、お話が書いてあるカード
- ・言葉が書いてあるカード（上述テーマなら “考え thoughts”、“頭の中にいるお友達”、“夢” “しゃべる魚”、“妖精”、“空気”など）

こどもの年齢や経験によって以上の素材から選んで使用すればよいが、「～である」「～ではない」の両方に入るものがあるように、バラエティーを考慮して選ぶこと。留意すべき点としては、議論が紛糾する素材の場合、“？”に分類するとよい。これはさらに議論が必要である、ということの意味し、おそらく議論を深めるためのがかりとなるだろう。

じっくり議論し、深めるためには6種類の具体物、カードがあれば十分。そのなかにお話の書いてあるカードや言葉の書いてあるカードもあれば、いろいろな観点からの議論ができるだろう。

6. こどもたちに具体物やカードを見せ、どちらのフラフープにそれを置くか、またその理由を尋ねる。決められない場合には、“？”のところに置くかどうか尋ねる。
7. 一人のこどもに、具体物をみんなにむかって示し（カードの場合は書かれていることを読み上げ）じぶんがそれが入るべきと思うフラフープに置いてもらう。
8. すべての具体物およびカードがフラフープのどこかに置かれたのちに、こどもたちにこの置き方について賛成、反対があるかを尋ねる。反対の意見がある場合には、それを尊重し理由を聞いてから十分に議論する。この段階においては、他の人からの質問に答えているうちに意見が変わることは許容される。また、多様な観点が提出されることは概念を理解し、議論を深めることにつながる。
9. このワークは、フラフープのなかに素材やカードが置かれ、議論が続いている状態で終わってかまわない。すべての素材、カードの位置が決まるまで続ける必要はない。もちろんそれができれば望ましいことであるが、できていなくても全く問題ではない。このワークの目的は、こどもたちが続けて議論したいと思うような論点を見つけ出すことにあり、それらはこのワークの中では解決される必要はない。

資料3 こどもの哲学をベースにしたカリキュラム案——「ともに考える」こどもを育てるために

大目標 あなたとわたし じぶんで考える、ともに考える

学年 目標	問いかける (知的関心・批判的思考)	感じる (感性、共感)	コミュニケーション (聴く、話す)	協働する (ケア、共同性/地域への関 わりの広がり)
一・二年 生活科・国語	「きれい／きれいではない」を区別してみる	具体的なモノについて感じたことを話す	発言する、理由を述べる、聴く	円になって話をする
三年 環境学習	(2) 香榎園浜で見つけたこと、疑問に思ったこと、感動したこと、もっと知りたいと思ったことを言葉にする ex.「どうして香榎園浜にはいろいろなものが流れてくるのだろうか？」	(1) 香榎園浜に出かけ、自然や風景についていろいろなことを感じる	(3) 他の人が関心を持ったこと、疑問に思ったこと、発見したことを聴きあう。	(4) ・(3) についてみんなで協力して調べてみる、その結果分かったことをみんなに伝える ・地域の人に香榎園浜について質問したり、自分たちの考えを伝えたりする ex.「香榎園浜がこんなになったらいいなあ…」
四年 働くこと、夢		自分の好きなこと、大人になつたらしいことについてじっくり向き合う ex.「はやく大人になりたい?」「働くってどういうこと?」「わたしのなりたいもの」	他の人の好きなことや将来したいこと、なりたいものについて聴く	親や地域の大人に「仕事」や「働くこと」についてインタビューしてみる
五年 美術鑑賞	(2) 作品を見て、疑問に思ったこと、発見したことを言葉にする	(1) 作品の前に立って、じっくり黙って見る	(3) 他の人の感じたこと、疑問に思ったこと、発見したことを聴きあう	(4) ・(1)～(3)のプロセスを協働して進める(鑑賞や発言の邪魔をしない、他人の意見を聴きながら鑑賞する) ・学芸員さんに作品や美術館について知りたいことを質問したり、自分たちの考えを伝えたりする
六年 異文化について学ぶ (英語)	「文化」について関心を持ち、英語文化圏と日本との文化の違いについて、想像したこと、疑問に思ったことを言葉にする	英語を学ぶことを通じて、そこから見えてくる異なる「文化」について感じたり、想像したり、発見したりする ex.「"I'm sorry." ってどんなときに使うのかな?」「英語にはどうして敬語がないの?」	他の人の感じたこと、疑問におもったこと、発見したことを聴きあう	英語文化圏の人に実際に質問してみる、英語圏の文化について話を聴く 他の文化圏ではどうなのかについても調べてみる
道徳教育、 人権教育	・他の人がどう考えたかに関心をもつて理解しようとする、質問をしてみる ・テーマ(他人に親切にすること)について、考えを述べ、みんなと一緒に考えたいことを問いかける ex 親切にしてもらったら「ありがとう」って言ったほうがいいのかな?	自分がどう感じているか、どうするのが正しいと思うか、また他の人はどう感じているかについて、じっくり向かい合う ex.「ぼくたち、みんな平等?」(相互問答法) 絵本「おちば」、他人に親切にすること	他の人の意見をよく聴き、質問すること、自分の考えをみんなのままで話すこと、テーマについて意見を出し合い、問い合うことを通じて考えを深める	・意見や感じ方の違う人とも、互いの考えとその違いを認めながら、一緒に考えることを学ぶ ・他の人の意見を聞いて、さらにみんなで考えたいことを一緒に見つける ex.「権利」って何だろう?

臨床哲学自閉症分科会ワーキングペーパー

植田有策 大北全俊 小菅雅行

1. はじめに

当ワーキングペーパーの導入として、自閉症分科会ができるまで、ならびにその後の経緯について簡単に説明させていただきたい。そもそものきっかけは、金沢大学の研究プロジェクト「自閉症にやさしい社会：共生と治療の調和の模索」の研究員である竹内氏にプロジェクトへの協力を依頼されたことである。「自閉症にやさしい社会」プロジェクトは「自閉症コンセンサス会議」「自閉症サイエンスショップ」「自閉症サイエンスカフェ」というコミュニケーション活動の実施を模索していた。私は以前より「大阪大学サイエンスショップ」という組織のスタッフとして活動しており、またコンセンサス会議のような科学技術コミュニケーション活動の興味を持っていたことから、当プロジェクトへの協力を快諾させていただいた。

自閉症にかかわる活動を行うにしても、私一人の力では限界がある。そこで、同様の関心を持つ臨床哲学研究室のメンバーの協力を得るために、2010年度初頭に自閉症分科会の設立を提案させていただいた。以上が自閉症分科会成立の経緯である。

その後、「自閉症にやさしい社会」プロジェクトとの関わりは、金沢大学のプロジェクト本体の活動との兼ね合いもあり、当初想定していたコミュニケーション活動への協力、という方向から、自閉症についての哲学的研究を行う、という方向にシフトしていった。自閉症分科会の活動としては、当初は自閉症について何の知識の持たないメンバーがまず自閉症について学ぶため、自閉症に関する書籍を分担して読み、その内容を発表するという形式をとった。分科会の活動の中で自閉症という障害について知るなかで、いくつかの気づきがあった。それを文章の形でまとめようとする試みが、当ワーキングペーパーである。「哲学的研究」と呼ぶには全く足りない不十分なものにすぎないが、ご一読いただければ幸いである。

(小菅雅行)

2. 分科会を通して話し合われたこと

① 「自閉症にやさしくない社会」とは何か？

「自閉症にやさしい社会」、これは金沢大学のプロジェクトの名称である。この名称を、我々が違和感なく受け取ることができる、ということ自体が、我々が持っている一つの共通認識を明るみにする。すなわち、いま我々が住んでいるこの社会は、「自閉症にやさしくない社会」である、ということ、我々は暗に認めているのだ。この「自閉症にやさしくない社会」とは一体何であろうか？

まず、我々がどのような人々を自閉症と判定するのか、その基準に立ち返ってみよう。アメリカ精神医学会で定義している精神障害の基準、DSM-IVによると、「対人的相互反応における質的な障害」「意志伝達の質的な障害」「行動、興味および活動の限定され、反復的で常同的な様式」のうち、一定数以上のものがみられる場合、自閉症と診断される。言い換えると、相手にどう反応するか、人に意思をうまく伝えられるかどうか、変わった行動をとるかかどうか、という基準によって、自閉症であるか否かは判定される。

裏をかえてみれば、自閉症ではない「健常者」とは、人とのコミュニケーションが普通にできて、変わった行動は取らない人のことである。これ等の基準を達成するか否かで線引きするということは、我々が社会の成員に対して、コミュニケーションを「普通に」取ることができる能力を「正会員」への加入条件として課しているようなものである。我々の社会において、コミュニケーションを「普通に」取ることがいかに重視されているか、ということが垣間見える。

このような線引きを、我々はどのように評価すればよいのだろうか？このような線引きが、一概に良いとも悪いともいうことはできないだろう。一見すると、このような線引きは残酷なもののようにも思える。しかし、組織化された集団を単位として生活することが必須となっているこの社会では、このような線引きは理にかなっているともいえる。

しかし、このような線引きは潜在的に、普通である我々の属す側が優位で、障害を持つ彼らの側が劣位である、という階層構造を孕んでいるといえる。そしてそれゆえ、彼らを「こちら側」に引っ張り込むことに努力が注がれる。自閉症児に対する「教育」という文脈で語られることは、ほぼすべてが、「コミュニケーションをとれるようにするための教育」である。(もっとも、コミュニケーションがとれないままではその他の教育もできないので、これは必然のことであるともいえるが。) すなわち、コミュニケーションがとれることを

優先項目として、それが彼らにひたすら叩き込まれる。

しかし、このことは、彼らにとってどのような意味を持つのだろうか？場合によっては、これが人間の多様性の範囲を狭めてしまう可能性もある。すなわち、普通のコミュニケーション、特に言語によるコミュニケーションが取れるようにするための教育によって、生来の特殊性が矯正され、失われてしまう状況がありうる。ある自閉症児の事例で、幼いころは非常に突出した絵画の才能を持っていたにもかかわらず、教育によって言語使用ができるようになるに連れ、絵を書けなくなっていった、というものがある。教育を通じて社会に適応するように標準化されることで、多様性が失われるのだ。

近年、環境問題などの文脈で、「生物多様性」という言葉がよく現れる。この「生物多様性」という言葉は、単に種の多様性のみを指すわけではなく、同種の生物の多様性をも指す。生物多様性の維持が何らかの価値を持つものとして認められているのであれば、我々人間の多様性を維持することにも、何らかの価値を認められてよいはずである。しかし、この標準化された社会のありようは、人間の多様性を削減する方向に働いているともいえる。

コミュニケーションをとれることが優先課題となるこの社会は、それゆえにそれを苦手とする自閉症者にとっては「やさしくない」。しかしそのことのみならず、彼らを「こちら」に引っ張りこもうとする社会のあり方もまた、やさしくなさのひとつの要素なのではないだろうか。

(小菅雅行)

② 自閉症というレッテルを貼るということ

自閉症という概念ができてから、まだ半世紀ほどしか経ってはいない。自閉症者と健常者という線引きは、つい最近現れた生まれたものに過ぎない。特定の集団の人々に対して、自閉症というレッテルを貼り、「我々」とは違う存在だ、と切り離すこと。このことには、どのような意味があるのだろうか？

ここで、私自身の体験を振り返ってみる。2010年4月に自閉症分科会を立ち上げてより、自閉症についての文献を読む機会が増えたことで、私自身の人に対する見方にも多少の変化が生じた。すなわち、今まではそのようには意識していなかったが、自分の周りの人の中で、自閉症者に見られる特質がみられるような特定の人に対して、「この人はひょっとすると自閉症かあるいはその傾向があるのではないだろうか」という見方をするように

なったのである。さすがに当人に対して聞いてみるようなことはしていないが、心の中で「レッテル貼り」をしてしまっている。

この「レッテル貼り」によって、私のその人に対する見方は変わった。それまではその人は性格上に問題がある人だと考えており、その人を敬遠してある意味嫌ってもいたのであるが、レッテル貼りをすることによって、「許せる」という感情が沸いたのである。この感情の変化を改めて振り返ってみる。第一に、これは非常に失礼なことである。「許せる」というのは相手を下に見たような感情である。レッテル貼りをすることで、私は自閉症者かもしれない相手を、ある意味で憐れみの対象として見下したわけである。また、私はその人を「性格が悪い」人間だと思っていたのであるが、「悪さ」を障害に帰属させることで、その人を「悪さ」から解放した。障害によって一種の責任転嫁を行っているのであるが、このようなことは正当であるのか、疑問が残る。また、その人の過去の私に対する態度などを振り返ったとき、あのことは私に対する悪意や嫌悪感に基づいてなされたのではなく、その人に自閉症的傾向があるから、そのような振る舞いになったのだ、と再解釈することで、自分に悪意が向けられているのではないとか、嫌われているのではないか、という不安感からも開放された。総合すると、レッテル貼りによって、わたしは「ほっとした」のである。

以上の話は私個人の体験に基づいた話であるが、このようなことは一般に拡張される可能性もある。すなわち、この線引き自体が、自閉症者のためのみならず、健常者（とりわけ家族など、自閉症者の周りに居る人々）にとっても、自らのその人に対する感情を和らげ、不安感から開放される効果をもたらしているのではないだろうか。

自閉症を障害と認識し、線引きをすることは、彼らの「つらさ」「生きにくさ」を理解し、彼らを支えるために重要な役割を果たしているということはいうまでもない。しかし一方で、自閉症者のためのみならず、我々健常者にとっての精神衛生的な意味合いからしても、もたらず効果は無視できない。その意味では、線引きによって我々もまた恩恵にあずかっている。もちろん、我々のためだから、といって線引き自体が悪いというわけではないが、そういった側面もあるということを認識しておく必要もあるだろう。

(小菅雅行)

③ 「本人のため」は欺瞞？

自閉症という分類自体が困難な事柄に関して、特に一般化を目的とするわけではなく、わずかしかない私の個人的な支援学校や作業所での経験を思い出しつつ、ここにひそむコミュニケーションの問題を引き出したい。

それは「そこにあるハサミをとって」という瑣末な日常のコミュニケーションから、「役所に投票に行く」というような社会的行為にいたるまで、自分と目の前の自閉症とされる人が、どう動き、何を口に出すかということが、文字通り眼前の問題としてその都度立ち上がる、きわめて順調にいかない体験であった。

例えば作業所での一コマを思い出してみると、靴を履き替えてもらうという、普段であれば問題にもならない問題が、困難として立ちはだかることがあった（何度も）。こんなときしばしば、自分の思い通りに目の前の人動いてほしいから、このような指示を出しているのではないかと自省することがあった（そしてなぜ私はこの人に靴をはいてほしかったのだろうか。彼がなすべしとされる次の予定が滞ったところで、そのときの私が困ることでもなかっただろう）。しかし、同時にこのように「靴を履き替えて」という誘導それ自体が支援となることなしに、どのようにこの人は日々を暮らすことができるのだろうか、とも考えずにはいられなかった。だが「考えずにはいられない」というには、日々の暮らしというのは、あまりにもゴタゴタしすぎているようにも思えた。

誰かがフォローしなければ暮らしていくのが難しい人を、しかし一から十まで面倒をみるとなると、その人の意志を、その人が本当にやりたいことを、その人なりの考え方を無視しているのではないかと、思えてくる。読書感想文を無理やり書かせるような、生き方、考え方の押し付けがましきになるのではないかと、いうふうに。はたして「本人のため」という大義をもってなされる諸々のコミュニケーションは、実のところおせっかいになっていくのだろうか。

別の角度から考えてみよう。程度や質的な差異はさまざまだろうが、自閉症の人たちと順調なコミュニケーションをかわすことは難しい。例えばその中には、自傷行為をくりかえす人たちがいるが、電車の中、何の知識も持たない人の前でそのような行為がなされれば、それだけで何らかの線引きをしようとするような反応が出ることは、起こりうることだ。そこでもう関わりが遮断され、こちら側とそれ以外という構図ができあがる。疎外されたこの人と、あらためてコミュニケーションをとるためにはこの人を理解する必要があ

る。事実、日常的に自閉症の人と接している人たちは、このような自傷行為を目の前にして拒否反応を示すこともないのだが、ここでいう「理解する」とは一体なんなのだろう。自閉症についての知識的な理解が、役に立たないとはいわないまでも、それだけでコミュニケーションをすんなり容易にするわけではないということはいえる。そして日常的に接していても、コミュニケーションがすんなりいくわけではない。実際よほど慣れている人でも、一度固まってしまった自閉症の人を、再び動き始めさせることは相当骨が折れることだろう。だが、電車の中でたまたま接するだけの人たちと、少なくとも拒絶をあらわにしない日常的に接している人たちとの自閉症の人たちを理解する（自閉症について理解するのではなく）ありかたの違いというのは、十分に考えられてこなかったかもしれない。特に答えが用意できるわけではないが、ここで「理解する」ことによって達成されるコミュニケーションは、いわゆる「健常者」がふだん取り交わすものとは異なる、差異を含んだコミュニケーションということになる。そしてこの差異は、それを理解しても順調なコミュニケーションを根本的に勝ち取ることは難しいであろうし、そもそも理解することを不可能にしている差異ということになるはずだ。そして肝心なのは、その差異を前提にしつつも、そこに執着しないことではないかと思う。

ワイトゲンシュタインが『哲学探究』において、不自然なコミュニケーションの卓抜な例を挙げている。「ここで待っていてくれ」といわれたときの「ここ」とはどこか、というものだ。ある境界を引いてみたとして、「ここ」とはその内部か、そして境界自身を含むのか、またその「境界」とは、何と何の間の境界によって示されるのか、境界と境界でないものの境界は…など*。われわれは、このような言葉の用い方の細かい規則を、その細部にわたって検討することなしに、コミュニケーションをとることができる。私たちが、滞りないコミュニケーションの過程で飛び越えてしまったものは、注意深く解きほいでいくにはあまりにも複雑になりすぎているものなのか、それともそこで支配している規則は、自閉症の人たちが考える規則と決定的に異なるものなのか、それさえも知る手がかりがないというのが、ここでいう差異である。もっともわれわれがいかなるコミュニケーション回路を経ているのかを解明することが、コミュニケーションを可能にするわけではないだろう。このことは自閉症に関する知識的理解がそうであると述べたのと同様であるかどうかはわからない（また容易なコミュニケーションを目指すことを素朴に賛成したいわけでもない。この点は、本ワーキングペーパーで小菅が述べる懸念のとおりである）。いずれにしても、ワイトゲンシュタインの例に重ねて言わせてもらえば、違いということは、

細部にこだわってどこまでも細分化していく方向とともに、一挙に飛び越えてしまうという方向があるのだろう。

だから本人のためというのが「おせっかい」だということもなかなかいえないはずである。健常者による介添えや矯正を、自閉症の人が拒んでいると考えてしまうのもまた、自分たちの理解の範疇への押し込めか、みずから関わりを遮断していることと結果的には変わらない。「おせっかいになるから」といって介入をひかえるのも、理解があるように見える反面、境界に固執した態度に似てくることもある。自閉症の人が、あえて自ら自閉症患者らしくふる舞うことで安定を得る、という話もあるとおり、その症状を苦しむというより、その症状とともに生きるということもある。この話は、自閉症者の自閉症者的な行為を矯正するのは野暮だというふうにはまず受け取ることもできるが、自閉症者が周囲の人を含んだ環境との調和を獲得するために凝らした工夫だと考えることもできる。いまだ比喩の域を出ないが、「おせっかい」にもそのように、境界にあくまでもこだわるのではなく、それを操作したり、浸透させたりするような次元があるのではないだろうか、というあたりがここでの結論である。

(植田有策)

*Ludwig Wittgenstein: *Philosophical Investigations*, translated by G. E. M. Anscombe, Basil Blackwell, 1953/1958, p419.

3. 今後の展望

① 現在の分科会の形態について

本年度の分科会は、「対話コンポ班」(中岡・本間)「高齢ケア分科会」(浜渦)そしてこの「自閉症班」の三つの班から成り立っている(いずれも通称)。いずれの班も参加者によるこれまでの研究および活動が背景となって成立したもので、この「自閉症班」も小菅が金沢大学の研究プロジェクト「自閉症にやさしい社会：共生と治療の調和の模索」に参加していたことがその下敷きとなっている。メンバーは時に増減はあったが、基本的には植田、大北、小菅の三名である。植田は実習先での「自閉症児」との出会いについて考えるということがこの班への参加のモチベーションであったが、私(大北)についていえば、

「分科会に教員がひとり参加する」という教務的な事情により参加することとなったのであり、自閉症に関する問題への接点は特になかった。いずれにしても、植田・大北は現時点では自閉症に関する研究および活動に従事しているということはなく、一人小菅のみが主体的に現在進行形で研究に接点を持つものであった。よって、自閉症班は、自閉症班として独自の研究や活動を遂行するというのではなく、小菅の研究・活動のいわば「ブレーストーミング」の場であった。

② 今後の形態として

本年度の自閉症班は、以上のように個人研究のブレーストーミングの場として機能したわけであるが、今後もその形態を続けるか否かは不透明である。今後のあり方としては可能性としては三つあると思われる。一つは本年度と同様に個人的な研究のブレーストーミングの場として存続すること、あるいは「自閉症班」として組織的な研究・活動を開始すること、そして分科会としての自閉症班を本年度限りとすること、以上である。

自閉症班の今後を考えることは、「分科会とは何か」ということについて考えることでもあるだろう。

「分科会とは何か」ということについては、おそらくこれまで臨床哲学の試みが開始されてから常に話し合い、考えられてきたことであると思われる。それはそもそも「臨床哲学とは何か」という問いにつながる契機でもあるだろう。あるいはむしろ、「分科会として行われていることは何か」ということについて反省することが、「臨床哲学はどうなっているのか」ということを認識する契機となるというほうが正確かもしれない。

もっとも、今回の自閉症班のワーキングペーパーで、他の、そしてこれまでの分科会および臨床哲学について認識するということは困難であるだろうし、またそれを意図してもない。あくまで「自閉症班」に限定し、今後の形態を考えるにとどめるが、しかしながらそれはおのずと「臨床哲学」についての一連の問いを喚起することになるのではないかと考えている。

本年度の振り返りとして、個人研究のブレーストーミングの場という形態は明確であり、それなりに分科会として機能したのではないかと考える。そもそもいわゆる「研究会」という場は、個人的な研究の発表に基づく参加者相互の意見交換の場であり、それと違いはない。小菅が中心的に投げかけた自閉症を取り巻く状況について、参加メンバーが思いつくことを話し合い、それが小菅の個人的な研究に生かされたか否か、あるいは、他のメ

ンバーのそれぞれの関心事と思考（私の場合は HIV 感染症を中心とする病をめぐる社会的な事象の分析）の一助となったかということであり、分科会として組織的な動きがなされたとは言い難い。

来年度も、もし同じく小菅が自閉症に関係する研究を継続するのであれば、同様の形態での分科会は可能であるし、それなりに意義のあるものと考えている。

しかし、組織的な研究および活動を実施するとなると、事情はまったく異なるものと思われる。そもそも小菅も正確には「個人的な研究」ではなく、他のかなり大規模な研究班の一部として参画しており、全く個人的に実施しているわけではない。小菅が参画している研究班については、すでに小菅自身によって紹介されているので繰り返すは避けるが、すでにその研究班の研究および活動の母体があって、それに小菅が参画し、それからブレーストーミングの場としてこの分科会があるという構図になっている。分科会として組織的に研究および活動を開始するという事は、小菅が参画している研究班と連動する研究班との関係を密にしなが立ちあげるか、全く新たに自閉症に接する研究を組織的に開始するか、いずれかとなる。前者の場合は、母体となる研究班との連携を図りながら、臨床哲学とは何か、そしてどういったスタンスでコミットするのか、母体となる研究班に寄与しうるのは何かといったことが問われることになるだろう。後者の場合は、全く新たに「自閉症」のフィールドに関わっていくということを試みることになるだろう。なにをもって「自閉症のフィールド」と言えるかは議論の分かれるところではあるだろうが、自閉症と診断された人をはじめとして、その家族や医療・福祉・教育など様々な立場で携わっている人との連携を図ることは不可欠であるだろう。そうなると、もはや臨床哲学内部の組織で閉じているということは想像しがたく、学問領域のみならず大学外との連携を視野に入れた研究・活動を開始する用意が必要となる。

つまり、分科会として組織的に自閉症の問題に関与する道を選択する場合、必然的にその組織は分科会の内部だけで閉じるということは難しい。極言すれば、いわゆる「分科会」として組織的にフィールドに関わるということは原理的に困難だということになる。もはや月に1回か2回ほど開催される分科会では追いつかず、全く別個の研究班の立ち上げを余儀なくされるだろう。実際、他の分科会の実態はそのような状況になっているものと思われる。

そうであるとすれば、現状の「分科会」という形態の範囲内で動くならば、「ブレーストーミングの場」という形態以上のものはあり得ないのではないかと考えられる。そし

て、それが各参加者のそれぞれの研究・活動の「スターター」としての役割を終えたのであれば、それでその分科会は役割を終えたと考えたほうがいいかもしれない。

臨床哲学に関わるそれぞれの研究の進捗状況によって、すべてが同じような組織形態になじむということはないと思われる。分科会のあり方もそのそれぞれの研究会の進捗によってそれぞれに異なっているということのほうが理にかなっているだろう。今回の自閉症班のように個人的な研究の「スターター」あるいは「ブレインストーミング」の場としての分科会というあり方も、萌芽的な研究を生み出す場として、また異なる関心を持つ者同士が相互に刺激を与える場として、臨床哲学の研究を遂行するためには実は非常に重要な場なのではないかと思われる。もし可能であれば、このような萌芽的な個人研究をも視野に入れた「スターター」あるいは「ブレインストーミング」の場が、より多くの異なる関心を持つ参加者が集う場でなされる、そういう場があることがより望ましいのではないかと考える。

(大北全俊)

参考文献

- 綾屋 紗月・熊谷 晋一郎『発達障害当事者研究—ゆっくりていねいにつながりたい』、医学書院、2008年
- 木村敏・村上靖彦『統合失調症と自閉症の現象学』（『現代思想』(vol.38-12) 所収)、青土社、2010年
- 村上靖彦『自閉症の現象学』、勁草書房、2008年
- L. ウィング『自閉症スペクトル 親と専門家のためのガイドブック』、久保絃章・佐々木正美・清水康夫訳、東京書籍、1998年
- S. バロン＝コーエン・P. ボルトン『自閉症入門 親のためのガイドブック』、久保絃章・古野晋一郎・内山登紀夫訳、中央法規出版、1997年
- T. グランディン『自閉症の才能開発 自閉症と天才をつなぐ環』、カニングハム久子訳、学習研究社、1997年

臨床哲学研究会の記録

《研究会》

第1回 (1995.10.25)

鷺田清一 (大阪大学教授・倫理学) : 《苦しむ者》 (homo patiens) としての人間

第2回 (1995.11.30)

中岡成文 (大阪大学教授・倫理学) : 臨床哲学はどのようなフィールドで働けるか

入江幸男 (大阪大学助教授・哲学) : ボランティア・ネットワークと新しい〈人権〉概念の可能性

第3回 (1996.4.25)

フリー・ディスカッション

第4回 (1996.5.17)

川本隆史 (跡見学園女子大学教授・倫理学) : 関東大震災と日本の倫理学 四つの症例研究

第5回 (1996.5.30)

池川清子 (北海道医療大学教授・看護学) : 看護 生きられる世界からの挑戦

第6回 (1996.6.20)

堀一人 (大阪府立刀根山高校教諭) : 「おかわりクラブ」の実験から職業選択から自己実現への道筋

第7回 (1996.9.26)

鷺田清一・中岡成文 : 哲学臨床の可能性

第8回 (1996.10.17)

小松和彦 (大阪大学教授・文化人類学) : 「癒し」の民俗学的研究

第9回 (1997.1.23)

荒木浩 (大阪大学助教授・国文学) : 「心」の分節 中世日本文学における〈書くこと〉と〈癒し〉

第10回 (1997.7.3)

鷺田清一 : 臨床哲学事始め

山口修 (大阪大学教授・音楽学) : 音と身

第11回 (1997.9.25) 「看護の現場から」

伊藤悠子 (芦原病院看護婦) : Feverphobia の克服に向けて —Nightingale 看護論に依拠した小児科外来における実践から

西川勝 (PL 病院看護師) : 臨床看護の現場から

第12回 (1997.11.27)

小林 愛 (奈良市社会福祉協議会・音楽療法推進室) : 音楽療法をめぐって

第 13 回 (1998.7.2)

パネルディスカッション「学校を考える：『不登校』という現象を通して」

提題者：栗田隆子（臨床哲学・博士前期課程）：不登校を語ること——不登校の「私」性

寺田俊郎（臨床哲学・博士前期課程）：誰が「なぜ学校に来るのか？」に答えられるか

畑英里（臨床哲学・研究生）：「学校」という踏み絵

第 14 回 (1998.9.24)

山田潤（大阪府立今宮工業高校定時制教諭）：子どもの現在 学校の現在——増え続ける不登校の問いかけるもの

第 15 回 (1998.12.12)

パネルディスカッション「学校の現在と不在 哲学の現場から〈不登校〉現象を考える」

提題者：栗田隆子（臨床哲学・博士前期課程）

寺田俊郎（臨床哲学・博士前期課程）

畑英里（臨床哲学・研究生）

第 16 回 (1999.4.17)

浜田寿美男（花園大学教授・発達心理学）：生きるかたちを伝える場としての学校

第 17 回 (2000.2.19)「哲学教育の可能性と不可能性 高校の授業から」

堀一人（刀根山高校教員）

大塚賢司（同志社高校教員）

第 18 回 (2000.7.1)

中島義道（電気通信大学教授）：哲学の教育 対話のある社会へ

第 19 回 (2001.7.14)

西村ユミ（日本赤十字看護大学）：臨床のいとなみへのまなざし

武田保江（臨床哲学・博士課程修了）：「死体と出会った」エピソードをもとに

第 20 回 (2009.12.9)「教材から哲学と教育を考える」

本間直樹（大阪大学 / 臨床哲学）：きく、はなす、かんがえる：西宮市香櫛園小学校の子どもたちとともに

武田朋士（播磨学園）：少年院における対話ワークショップの試み

菊地建至（関西大学非常勤講師）：大学の哲学・倫理学の「教材」の多様さと共通性：「教職」科目を中心に

第 21 回 (2010.2.20) 第 3 回哲学教育合同研究会「教育」

山田圭一（中央学院大学非常勤講師）、土屋陽介（日本大学）、村瀬智之（千葉大学）

：「ロゴスの道德教育の可能性と有効性」

豊田光世（東京工業大学）：「こどもの哲学と環境倫理教育」

第 22 回 (2010.7.24) 「ネオ・ソクラテック・ダイローグの起源と実践」

寺田俊郎 (上智大学) : NSD の起源—ソクラテスでもネルソンでもなく」

堀江剛 (広島大学) NSD の『現場反省的』活用を考える : 国際共同研究プロジェクト「遺伝対話」の経験から

會澤久仁子 (熊本大学) : NSD による医療の原則と価値の相互理解

本間直樹 (大阪大学) : 対話進行役養成における NSD の効能

第 23 回 (2010.7.24) 「マイナスからの哲学・倫理学教育」

菊地建至 (関西大学ほか非常勤講師) : 「日常を哲学すること」をはじめめる・つづけるきっかけになる映像
活用授業—実演を中心に

田村公江 (龍谷大学) : 大学生への学習の支援のあり方とその困難—専任教員としての経験から

《公開シンポジウム》

第 1 回 (1996.12.13) 「哲学における〈現場〉」

熊野純彦 (東北大学助教授・倫理学) : 死と所有をめぐる〈臨床哲学〉への途上で

古東哲明 (広島大学教授・哲学) : 臨床の現場 内と外との交差点

池田清彦 (山梨大学教授・生物学) : おまえのやっているのは哲学だ / おまえには哲学がない

第 2 回 (1997.2.21) 「ケアの哲学的問題」

川本隆史 (東北大学教授・倫理学) : 生きにくさのケア—フェミニストセラピーを手がかりに

清水哲郎 (東北大学教授・哲学) : 緩和医療の現場—QOL と方針決定のプロセス

コメンテーター : 中野敏男 (東京外国語大学教授・社会学)

第 3 回 (1998.2.20)

第一部 テーマ「女性におけるセルフをめぐる」

北川東子 (東京大学) : 孤立コンプレックス

吉澤夏子 (日本女子大学) : 親密な関係性

コメンテーター : 藤野寛 (高崎経済大学)

コーディネーター : 霜田求 (大阪大学)

第二部 テーマ「国際結婚」

山口一郎 (東洋大学) : ドイツと日本のあいだで日常としての文化差

嘉本伊都子 (国際日本文化研究センター) :

国際結婚とネーション・ビルディング

コメンテーター : 浜野研三 (名古屋工業大学)

コメンテーター : 熊野純彦 (東北大学)

コーディネーター : 田中朋弘 (琉球大学)

『臨床哲学』投稿規定

・雑誌の名称と目的

本誌は『臨床哲学』と称し、臨床哲学に関連する研究・活動成果を発表し、またそれに関する情報を提供することを目的とする。

・投稿資格

本誌への投稿は、臨床哲学の理念や活動に関心を持つものであれば誰でも可能である。

・掲載原稿

掲載原稿には以下のような種類がある。

1. 論文 (新しい研究成果の発表、総説論文の二種)
2. 活動報告 (活動をベースとした論文に代わる形式での研究報告)
3. 研究ノート (論文に準ずるもの、フィールドノート、ワーキングペーパーなど)
4. その他 (書評・批評、研究・活動の展望、エッセイなど)

* 1, 2 は 16000 字程度、3 の研究ノートは 8000 字程度、ワーキングペーパーは 16000 字程度。4 はそのつど決定される。

* 原稿は、原則としてワープロ、コンピューターを用いて作成することとする。

* 査読用原稿は、電子ファイル (テキスト形式ないしはワード形式) で次のところに送付するものとする。

* 原稿の送付先 :okita@let.osaka-u.ac.jp

* 投稿締切は、1 月末日とする。

* 詳細な書式については、掲載決定後通知する。また著者による校正は一回のみとし、誤植などの訂正に限る。

* 掲載原稿については、著作権のうち、複製権、翻訳・翻案権、公衆送信・伝達権を編集委員会に譲渡していただきます。

・掲載の可否

投稿原稿の掲載に関しては、大阪大学大学院文学研究科臨床哲学研究室の教員を中心に構成される編集委員会によって査読の上、決定される。査読の結果、原稿の修正を依頼する場合もある。掲載の可否は、決定後、編集委員会より通知する。掲載が決定した原稿は、執筆要項に従い書式を設定しプリントアウトしたものと、電子データ（テキストファイル）をCD-ROMに入れて編集委員会まで送付すること。電子データのみ、メールで添付して送付してもよい。

*編集委員会の住所

560-8532

豊中市待兼山町1番5号

大阪大学大学院文学研究科臨床哲学研究室内

『臨床哲学』編集委員会

*メールアドレス

okita@let.osaka-u.ac.jp

この規定は2007年4月1日より施行する。(2009年3月一部改正)

執筆者（執筆順。所属等は執筆時のものである）

中岡 成文（大阪大学大学院文学研究科 教授）

浜渦 辰二（大阪大学大学院文学研究科 教授）

本間 直樹（大阪大学文学研究科／コミュニケーションデザイン・センター 准教授）

小菅 雅行（大阪大学大学院文学研究科 博士後期課程在籍）

中村 剛（大阪大学大学院文学研究科 博士後期課程在籍）

高橋 綾（大阪大学コミュニケーションデザインセンター 招へい教員）

大北 全俊（大阪大学大学院文学研究科 助教）

植田 有策（大阪大学大学院文学研究科 博士前期課程修了）

『臨床哲学』第12号

2011年3月31日 発行

編集・発行

大阪大学大学院文学研究科臨床哲学研究室

560-8532 豊中市待兼山町1番5号

TEL/FAX 06-6850-5099

メール okita@let.osaka-u.ac.jp